



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ЛАВРОВА МАРИНА СЕРГЕЕВНА

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
72,81 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Лаврова М.С.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Быстр

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА».....	11
1.1 Самостоятельная работа обучающихся в процессе иноязычной подготовки	11
1.1.1 Проектная деятельность обучающихся на уроках иностранного языка	18
1.2 Системно-деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия развития умений самостоятельной работы	32
1.3. Модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.....	44
1.4. Педагогические условия развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка	49
Выводы по первой главе.....	56
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	59
2.1. Цели, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по применению модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка	59
2.2. Реализация системы развития умений самостоятельной работы у обучающихся и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.....	63
2.3 Итоги осуществления опытно-экспериментальной работы	83
Выводы по второй главе.....	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	111
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	112

ВВЕДЕНИЕ

Изменения в образовании 21 века нацелены на формирование компетентности, мобильности, самостоятельности, на развитие и саморазвитие личности обучающихся. Согласно Закона об образовании РФ основными целями и задачами современного образования являются:

- разностороннее и своевременное развитие молодого поколения, развитие навыков самообразования личности;
- непрерывность образования в течение жизни.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по иностранному языку отмечается, что в новой ситуации развития общества знание иностранного языка становится реально востребуемым в практической и интеллектуальной деятельности человека. Следовательно, особое значение в связи с этим приобретает развитие умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Особую важность развития умений самостоятельной работы обучающихся исследователи связывают с её значимостью для профессионально - личностного роста специалиста. Ученые подчеркивают её роль в развитии важнейших компонентов, характеризующих способность к систематической самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах.

Необходимость усиленного внимания к вопросам развития навыков самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования обусловлена в настоящее время ориентацией на конкурентоспособность специалистов на мировом интеллектуальном рынке труда, высокой скоростью распространения научно-технической информации и темпов практического воплощения

научно-технических достижений, направленностью общества на гуманизацию и демократизацию всех сфер его жизнедеятельности.

Специфика профессиональной деятельности, интенсивность развития общественных процессов требуют от специалиста систематического обновления знаний и совершенствования практических умений.

Итак, современным обществом востребована личность, способная к самообразованию и саморазвитию. Поэтому возникает необходимость в личности с развитыми навыками самостоятельного обучения.

Сегодня проблема развития умений самостоятельной работы при обучении иностранному языку вызывает интерес у отечественных и зарубежных исследователей (Н.Ф. Коряковцева, И.В. Лукша, Е.А. Насонова, Е.Н. Соловова, Т.Ю. Тамбовкина, Л.В. Трофимова, И.И. Халеева, И.Н. Хмелидзе, Е.А. Цывкунова, Р. Benson, G. Confessore, L. Guglielmino, D. Little, H. Long, E. Park, R. Niemstra, H. Holec, P. Voller и др.). В научных исследованиях рассматриваются различные аспекты развития умений самостоятельной работы при обучении иностранному языку, например, видеть опоры в тексте, игнорировать незнакомые слова, если они не влияют на общее понимание, умение выделять главную идею, делать выводы из прочитанного и т. д. Немаловажную роль играет умение пользоваться справочной литературой, в частности словарями.

Результаты анкетирования студентов показали, что только 16 % имеют достаточный уровень развития самостоятельной деятельности, 44% владеют умениями самостоятельной работы не в полной мере и 40% владеют на низком уровне.

Наряду с этим, 83% опрошенных считают, что навыки самостоятельного изучения иностранного языка в течение всей жизни очень необходимы, так как язык - это постоянно развивающаяся система; изменение во всех аспектах речевой деятельности будущего специалиста, чтобы позволить ему быть конкурентоспособным, необходимо

обеспечивать и внедрять в свою языковую практику.

Однако, изучение всего вышеизложенного и нормативных документов (ФГОС ВО, ПООП), таких как позволило сформулировать ряд **противоречий**:

- на социально-педагогическом уровне: между потребностью современного общества в квалифицированных специалистах, способных к самостоятельной деятельности в течение жизни, и недостаточной научно-методической обеспеченностью процесса развития умений самостоятельной работы у студентов в условиях профессионального иноязычного образования;

- на научно-теоретическом уровне: между теоретической интерпретацией проблемы развития умений самостоятельной работы у студентов и реальным уровнем изученности возможностей для формирования данных умений;

- на практико-теоретическом уровне: между потребностью на практике развить умения самостоятельной работы у студентов и недостаточной разработанностью данной проблемы.

Актуальность и важность проблемы и позволили сформулировать тему исследования: **«Индивидуальный проект как способ организации самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка»**.

Цель исследования: разработать модель формирования умений самостоятельной работы у студентов при обучении иностранному языку, теоретически ее обосновать и проверить эффективность модели в процессе опытно-экспериментальной работы, а также предложить и проверить эффективность педагогических условий функционирования модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Объект исследования: иноязычный образовательный процесс в вузе у обучающихся на уроках иностранного языка.

Предмет исследования: развитие умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Гипотеза исследования базируется на представлении о том, что развитие умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка может быть эффективной, если:

- на основе компетентностно-деятельностного подхода будет разработана модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, результативного;

- в основу развития умений самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка положены принципы междисциплинарности, деятельностного характера обучения, проблемности.

- будут определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку комплекс педагогических условий функционирования предложенной модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать состояние проблемы развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка;

2. Разработать модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, основываясь на системно - деятельностном подходе и принципах взаимодействия, деятельностного характера обучения, проблемности.;

3. Определить и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия функционирования модели развития

умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: Е.С. Полат, Дж. Дьюи, Т.Блур, Г.В.Рогова, И.А. Зимняя.

В ходе научного исследования для решения поставленных задач и достижения цели использовался комплекс **научно-исследовательских методов:**

- теоретического уровня: изучение и анализ психолого-педагогической, лингвистической и научно-методической литературы по исследуемой проблеме, нормативно-законодательных актов Российской Федерации о высшем профессиональном образовании; учебной документации и методических пособий по педагогическому образованию;

- научно-эмпирического уровня: изучение и обобщение опыта по развитию умений самостоятельной работы у обучающихся, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), анкетирование, тестирование, опросы, экспертная оценка, самооценка, прямое и косвенное наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности обучающихся, качественный и количественный анализ результатов опытно- экспериментальной работы;

- статистические методы: обработка результатов опытно-экспериментальной работы, графическое представление результатов.

Экспериментальная база исследования – Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет (ЮУрГГПУ), студенты профессионально-педагогический института.

Основные этапы исследования:

На первом этапе происходил анализ применяемых в данном вузе программ обучения иностранному языку, был определен план развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного

языка; подбор тем и заданий, а также разработана модель развития умений самостоятельной работы студентов на уроках иностранного языка на основе собранного материала.

Второй этап характеризовался апробацией разработанной модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, а также реализацией трех предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели и ознакомление с ними преподавателя иностранного языка; выбором экспериментальных и контрольной групп студентов; проведением констатирующего эксперимента, включающего в себя диагностический комплекс; анализом полученных результатов по завершению констатирующего эксперимента.

Третий этап – проведение формирующего эксперимента в экспериментальной группе студентов; анализ результатов; сравнение результатов сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка экспериментальной и контрольной групп; анализ полученных результатов; составление выводов об эффективности апробации разработанной модели и реализации педагогических условия функционирования этой модели на контрольном этапе.

Основные результаты исследования и их научная новизна состоят в следующем:

- определена теоретико-методологическая основа решения проблемы развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка;
- на основе вышеуказанных подходов разработана модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, представленная в виде целостной совокупности

взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, технологического, результативного;

- определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку комплекс педагогических условий функционирования предложенной модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что была обозначена структура; проведен анализ проблемы развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка и ее современное состояние в теории и практике педагогики.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его выводы служат созданию предпосылок для обеспечения качества подготовки конкурентоспособных выпускников вуза. Также практическая значимость исследования определяется:

- разработкой модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка и ее реализацией;

- определением и подтверждением эффективности педагогических условий функционирования разработанной модели.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций статей: «Деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования навыков самостоятельной работы», «Модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках английского языка», разработкой модели, которая в дальнейшем может быть использована для обучения студентов.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, спроектированная на основе принципов

взаимодействия, деятельностного характера обучения, проблемности и отражающая взаимосвязь ее структурных компонентов: целевого, содержательного, организационного и критериально-уровневого.

2. Комплекс педагогических условий развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка включает в себя: обучение на основе принципа межпредметной интеграции; приобретение обучающимися речевого опыта; педагогическое сопровождение процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

3. Индивидуальный проект как способ организации самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка как наиболее эффективное условие для развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА I. «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

1.1 Самостоятельная работа обучающихся в процессе иноязычной подготовки

Важнейшая задача современной высшей школы – воспитать интеллектуально развитую личность, обладающую набором важнейших качеств: инициативностью, способностью принимать нестандартные решения в различных жизненных ситуациях, находить недостающую информацию в информационном поле, способностью творчески мыслить и, что очень важно, самостоятельно приобретать новые знания. Именно на это нацелены новые образовательные стандарты, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.

Зачастую традиционные методы обучения не развивают качества и навыки, студенты и молодые специалисты не способны нарабатывать их самостоятельно, что приводит к неудовлетворенности, трудностям с трудоустройством, частой смене места работы. Преодоление этих противоречий или "разрывов" между вузом и производством означает необходимость серьезных изменений всей системы обучающих воздействий, структуры деятельности преподавателей, самих студентов, характера их учебного взаимодействия, в частности, сотрудничества студентов в образовательном процессе, определения специфики учебного взаимодействия в вузе. В условиях перехода всех общественных структур на новые экономические механизмы управления и взаимодействия людей, все области профессионального производства, подготавливаемого вузовским образованием, во все большей степени нуждаются в притоке высококвалифицированных специалистов, способных понимать

социальную ситуацию, включаться в нее во взаимодействии с другими людьми, формулировать и решать требующие коллективного мнения проблемы, осуществлять деятельность, ориентированную на перемены, изменение ситуации, повышение качества жизни [44].

В условиях перехода к новым стандартам образования особенно актуален поиск эффективных форм, методов работы, когда акцент делается на обучение через практику, самостоятельную деятельность обучающегося, таких форм и методов, которые формируют не просто умение, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряжённые с опытом их применения в практической деятельности. Одним из путей в этом направлении, несомненно, может стать метод проектов, позволяющий раскрыть более полно творческие способности обучающихся и показать им азы и основы научно - исследовательской деятельности, направленной на повышение их интеллектуального и культурного уровня.

В результате проектной деятельности, обучающиеся должны проявить творческий подход, самостоятельность в поиске анализе и отборе нужной информации по заданной теме, обрести собственный практический опыт в области исследований. В результате проделанной работы создать продукт, имеющий значимость для автора или авторов и окружающих.

В образовании проектная деятельность часто выступает в качестве средства обучения (воспитания), выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности. Примером может служить выполнение учебных (дипломных, курсовых) проектов. Проектирование может быть формой организации педагогического взаимодействия во времени, распадаясь на две относительно самостоятельные линии деятельности педагогов и обучающихся [34].

Самостоятельная работа студентов всех форм и видов обучения является одним из обязательных видов образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию требований Федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС), созданных на основе

Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Конкретные требования к самостоятельной работе студентов определяются в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлениям и специальностям. Нормативные требования к самостоятельной работе студентов дополняются документами локального характера.

Согласно требованиям нормативных документов, самостоятельная работа студентов является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых на лекционных занятиях знаний путем приобретения навыков осмысления и расширения их содержания, навыков решения актуальных проблем формирования общекультурных и профессиональных компетенций, научно исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, лабораторным работам, сдаче зачетов и экзаменов [29].

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый обучающимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу обучающихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения.

В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, формирования у них методов организации такой деятельности. Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она

организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Самостоятельная работа студентов представляет собой совокупность аудиторных и внеаудиторных занятий и работ, обеспечивающих успешное освоение образовательной программы высшего профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Умения самостоятельной работы по освоению каких-либо знаний приобретаются человеком с раннего детства и развиваются в течение всей жизни. К началу обучения в вузе каждый студент имеет личный опыт и умения организации собственных действий, полученные в процессе обучения в школе, учреждениях дополнительного образования, во время внешкольных занятий и в быту. Однако при обучении в вузе требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных общекультурных и профессиональных компетенций [10].

Практика показывает, что студенты различаются по уровню готовности к реализации требований к самостоятельной работе. Выделяются две основные группы студентов. Первая характеризуется тем, что ее представители ориентированы на выполнение заданий самостоятельной работы и обладают универсальными учебными компетенциями, позволяющими успешно справиться с требованиями к ее выполнению (умением понимать и запоминать приобретаемую информацию, логически мыслить, воспроизводить материал письменно и устно, проводить измерения, вычисления, проектировать и т. д.). Студенты второй группы не имеют устойчивой ориентации на постоянное выполнение самостоятельной работы при освоении учебного материала и отличаются низким уровнем развития универсальных учебных компетенций и навыков самоорганизации.

На смену традиционной парадигме образования-«образование на всю жизнь», приходит новая парадигма – «образование через всю жизнь».

Данный процесс обусловлен требованиями современного общества, которое заинтересовано, чтобы граждане постоянно повышали свою квалификацию за счет профессионального самообразования, были коммуникабельными в различных социальных группах, а также могли самостоятельно критически мыслить, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в профессиональной деятельности. Таким образом, развитие умений самостоятельной работы в образовательной среде сегодня рассматривают как одну из важных задач образовательной деятельности, что также относится к области языкового образования.

Следует различать понятия «самостоятельная работа» и «автономное обучение». При автономном обучении обучающийся переходит из разряда объекта, на который направлена деятельность преподавателя, в разряд субъекта своего обучения. Обучающийся самостоятельно принимает решения о том, каким образом, с помощью каких вспомогательных средств (учебник, Интернет и т.д.) он учится, принимает решения о стратегиях для достижения своих целей, о распределении своего времени, о том, работает ли он на определенном этапе один или в режиме диалога с другими обучающимися и как он контролирует успешность всего процесса обучения. Роль преподавателя в новых условиях обучения тоже меняется. Он больше не центральное звено занятия, управляющее и контролирующее весь процесс обучения, он скорее консультант, помощник, партнер, в задачи которого входит развитие у обучающегося ответственности за принятие решений относительно своего процесса обучения [28].

Самостоятельная работа студентов является одним из эффективных средств развития и активизации творческой деятельности студентов. Ее можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов.

Основа самостоятельной работы студентов состоит в том, что цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и

нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины.

Сущность самостоятельного обучения определяется в дидактике как способность человека без посторонней помощи приобретать информацию из разных источников. Ни один образ не формируется у человека без самостоятельных познавательных действий. Наибольший успех в учении достигается тогда, когда обучающийся ориентируется на самостоятельное выполнение предварительно отобранных интеллектуальных операций.

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки специалистов, направленное на формирование системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

В учебном процессе организации образования выделяют два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. Аудиторная самостоятельная работа осуществляется под непосредственным руководством преподавателя. Такая самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций [38].

При чтении лекционного курса непосредственно в аудитории целесообразно контролировать усвоение материала основной массой студентов путем проведения тестового контроля знаний, опроса студентов.

На практических и семинарских занятиях использование различных форм самостоятельной работы позволяет сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. Внеаудиторная самостоятельная работа различается в зависимости от цели, характера, дисциплины, объема часов, определенных учебным планом и может быть представлена такими видами, как подготовка к лекциям,

семинарским, практическим и лабораторным занятиям; реферирование статей, отдельных разделов монографий; изучение учебных пособий; выполнение контрольных работ; написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы; участие студентов в составлении тестов; выполнение исследовательских и творческих заданий; написание курсовых и дипломных работ; создание наглядных пособий по изучаемым темам.

Существует ряд умений самостоятельной работы, которые необходимы в проектной деятельности. Таковыми являются, например, умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и делать выводы; а также, умение самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения; Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

Мы отобрали наиболее подходящие, на наш взгляд, умения, которые мы и будем развивать в процессе нашего эксперимента, а именно: умение самостоятельно определять тему задания, умение выстроить план действий,

умение вычленять основную проблему, умение формулировать собственное суждение, умение оценки правильности выполнения задания.

В процессе проведения нашего исследования мы выявили умения самостоятельной работы, которые необходимо развивать у обучающихся на уроках иностранного языка, провели диагностический срез с целью определения уровней развития у обучающихся умений самостоятельной работы и проверили уровень сформированности данных умений. На основе проведенной работы разработали комплекс подготовительных упражнений, направленный на развитие навыков самостоятельной работы у обучающихся при помощи проектной деятельности.

Самостоятельная работа важна и особенно те умения, которые можно проверить в ходе опытно-экспериментальной работы после внедрения в иноязычный образовательный процесс индивидуального проекта.

1.1.1 Проектная деятельность обучающихся на уроках иностранного языка

Самостоятельная работа – важнейшая форма учебной деятельности, поскольку обучающийся самостоятельно решает познавательные задачи. Для реализации этой формы работы необходимо сформировать у обучающихся такие личностные качества, как целенаправленность, самоорганизованность, самоконтроль и целеустремленность. Таким образом, самостоятельная работа является пространством для формирования интеллектуального потенциала обучающегося.

Реформы в системе образования в России заставляют искать эффективные формы организации этого вида учебной деятельности. Большинство исследователей единогласно считают, что эффективность обучения напрямую зависит от степени вовлеченности обучающегося в самостоятельную деятельность. Целесообразность самообучения определяется не только требованием времени, но и потребностью самой

личности. Только способная к саморазвитию личность может называться компетентным специалистом в своей области.

Несмотря на множество изученных и разработанных вопросов, проблема формирования навыков самостоятельной работы по-прежнему остаётся актуальной. В условиях современного мира – она актуальна, как никогда, т.к. включает в себя вопросы не только личного развития обучающихся и формирования их самостоятельности, но и творческого воспитания подрастающего поколения. Решение данной проблемы возможно только при переходе от традиционной модели обучения к инновационной, с чем связана реформа образования, проходящая в настоящее время.

Самостоятельная работа обучающихся требует интенсивного мышления, решения различных познавательных задач, ведения записей, осмысливания и запоминания учебной информации и т.д.

Самостоятельная работа является важным фактором теоретической и практической подготовки обучающихся к предстоящей деятельности, формирования необходимых знаний, умений, навыков, нравственно-психических качеств. В современных условиях возросло значение ответственности самого обучающегося, как за свою учебную деятельность, так и за развитие своего кругозора, знаний, как конкретно-предметного содержания, так и содержания общего. Именно стремление к самостоятельному приобретению знаний должно всемерно поощряться во всех системах образования.

Большое значение в процессе формирования навыков самостоятельной работы имеет её *эффективность*. Эффективность самостоятельной работы зависит от множества внешних и внутренних факторов - от содержания и сложности её задач, руководства со стороны старших товарищей, уровня знаний и общего развития обучаемых, их интеллектуальных знаний и умений, мотивов и установок, способов и приёмов учебной деятельности и т.д. Центральным условием

эффективности самостоятельной работы обучающихся является глубокое осознание её целей и способов, сознание самого себя как личности, которая сама направляет, организует и контролирует процесс учения и т.д [41].

Организация самостоятельной работы, руководство ею – это сложная и ответственная работа каждого преподавателя. Необходимо рассматривать воспитание активности и самостоятельности как составную часть воспитания обучающихся. Эта задача ставится перед каждым преподавателем наряду с вопросами первой степени важности. Самостоятельная работа является средством овладения обучающимися глубокими и крепкими знаниями, средством формирования у них активности и самостоятельности как личностный характер, развития у них умственных способностей.

Основными целями самостоятельной деятельности обучающегося являются систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений; углубление и расширение теоретических знаний; формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию, специальную и дополнительную литературу, периодическую печать; сеть интернет, развитие познавательных способностей и активности; формирование самостоятельности мышления; развитие исследовательских умений.

Умение обучающихся добывать знания и совершенствовать их гораздо важнее прочности приобретаемых знаний, потому что современному обществу, производству нужны работники и руководители, способные быстро и правильно решать постоянно возникающие конкретные задачи, вести диалог с коллегами и партнерами, самостоятельно принимать решения. Поэтому и преподавателю в своей практике необходимо использовать технологии, отвечающие современным требованиям [51].

Одной из таких технологий является «метод проектов». Суть и идея ее заключается в организации самостоятельной, поисковой, творческой деятельности обучающихся.

Метод проектов получает все большее распространение в системе образования. Причин тому несколько, и корни их лежат не только в сфере педагогики, но, главным образом, в сфере социальной:

- необходимость не столько передавать обучающимся совокупность тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т.е. умение работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и пр.);

- актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему;

- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Учебный проект — это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых обучающимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Под методом проектов понимается система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий - проектов.

Для системы образования метод проектов актуален вдвойне, как эффективное средство получения современного образования.

Чтобы понимать, чему учить обучающихся через проектный метод, преподаватель должен хорошо разбираться в этом сам. Какой бы самостоятельной ни была работа обучающегося над проектом, основная

тяжесть все равно лежит на учителе. Кроме того, учитель должен в ходе работы над проектом еще и решать задачи обучения и воспитания.

Работа над проектом позволяет выстроить особые отношения с преподавателем – отношения сотрудничества и равноправия. Инициатива деятельности исходит от обучающегося: он является автором замысла и исполнителем своего проекта от начала и до конца. Учитель лишь дает советы, предоставляет информацию, подсказывает направления работы, причем ученик может и не соглашаться с ним – отстаивание собственной позиции, своей точки зрения всемерно поощряется.

Проектная деятельность дает обучающемуся возможность реализовать свой познавательный мотив, так как предоставляет ему максимальную свободу выбора не только основной темы проекта, но и способов ее реализации. При работе над проектом, можно приобрести новые знания и опыт в интересующей сфере и сразу же применить их на практике. В этой ситуации обучение превращается в процесс осознанного активного поиска, присвоения и применения новых знаний. Это и есть те приращения знаний, умений и навыков, ради которых организуется проектная деятельность и которые в дальнейшем будут легко переноситься обучающимся на другие виды учебной и внеучебной деятельности.

Таким образом, в фокусе интересов обучающегося находится цель (результат) проекта, а интересы учителя сосредоточены на процессе работы как инструменте обучения и воспитания. Разумное сочетание этих интересов позволяет грамотно выбрать тип проекта.

Многообразие типов проектов (практико-ориентированный, исследовательский, информационный, творческий, игровой или ролевой) позволяет обучающимся активно приобретать и применять знания и умения, расширять свой учебный арсенал, а затем переносить приобретенный опыт на другие виды учебной и внеучебной работы.

В проектной методике заложены большие возможности для решения таких задач, как преодоление инертности и безынициативности

обучающихся на занятиях. Проектная методика развивает у студентов самостоятельность, творчество, активность, так необходимые в процессе обучения. Использование метода проектов реально превращает обучающегося из объекта обучения в субъект учебной деятельности. Преподаватель выступает в роли координатора, помощника и консультанта.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, реализующуюся в определенный период времени. Этот метод всегда предполагает решение какой-то проблемы, а решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой стороны, необходимость интегрирования знаний, умения применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Проектная деятельность - один из методов, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствующий развитию творческих способностей и логического мышления, объединяющий знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщающий к конкретным жизненно важным проблемам. Одной из основополагающих характеристик современного человека, действующего в пространстве культуры, является его способность к проективной деятельности. Деятельность - специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс.

Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, так как предполагает преобразование реальности,

строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать. Актуальность овладения основами проектирования обусловлена, во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения на всех уровнях организации системы образования. Во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции. В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста.

Проектная деятельность содержит:

- анализ проблемы;
- постановка цели;
- выбор средств ее достижения;
- поиск и обработка информации, ее анализ и синтез;
- оценка полученных результатов и выводов.

Предметная деятельность состоит из трех блоков: предметный, деятельностный и коммуникативный.

Целью проектной деятельности является понимание и применение обучающимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Задачи проектной деятельности:

- обучение планированию (уметь четко определить цель, описать основные шаги по достижению поставленной цели, концентрироваться на достижении цели, на протяжении всей работы);
- формирование навыков сбора и обработки информации, материалов (уметь выбрать подходящую информацию и правильно ее использовать);
- формировать умение анализировать (креативность и критическое мышление);

- формировать умение составлять письменный отчет (уметь составлять план работы, презентовать четко информацию, оформлять сноски, иметь понятие о библиографии);

- формировать позитивное отношение к работе (проявлять инициативу, энтузиазм, стараться выполнить работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

К важным факторам проектной деятельности относятся:

- повышение мотивации обучающихся при решении задач;
- развитие творческих способностей;
- смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому;
- формирование чувства ответственности;
- создание условий для отношений сотрудничества между педагогом и студентом.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака - самостоятельного выбора.

Развитие творческих способностей происходит благодаря необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата. Формирование чувства ответственности происходит подсознательно: студент стремится доказать, в первую очередь, самому себе, что он сделал правильный выбор. Следует отметить, что стремление самоутвердиться является главным фактором эффективности проектной деятельности. При решении практических задач естественным образом возникают отношения сотрудничества с педагогом, так как для них двоих задача представляет содержательный интерес и стимулирует стремление к эффективному решению. Особенно ярко это проявляется на тех задачах, которые сумел сформулировать сам студент.

Центральным понятием, необходимым для анализа различных сторон педагогического проектирования, является проект. На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности (М. С. Каган). На деятельностном — как цель и результат проектирования. В самом общем плане *проект* — это *ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией* (В. Н. Бурков, Д. А. Новиков). Это также цель и результат проектной деятельности. Материалом для «изготовления» проектов служат знаковые формы: теории, модели, понятия, формулы, алгоритмы, парадигмы. В качестве инструментальной системы проектирования в различных областях выступает теория деятельности.

В приведенных определениях заложены: фактор времени, целенаправленность, нормированность изменений, специфика организации деятельности. Современное понимание термина «проект» имеет и другие толкования, вполне соотносимые с образовательным контекстом:

- предварительный, предположительный текст какого-либо документа (например, проект закона, проект программы);
- некоторая акция, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или имеющих общую организационную форму целенаправленной деятельности (например, образовательный проект, издательский проект, телевизионный проект);
- завершенный цикл продуктивной индивидуальной или совместной деятельности (отдельного обучающегося, проектной группы, обучающегося коллектива, образовательной организации, корпорации).

Еще один понятийный ряд отражает многообразие технологических возможностей, которые открывает использование проектной деятельности

в образовании. Если метод проектов как форма активизации обучения может быть соотнесен с другими единичными методами (исследовательским, эвристическим, лабораторным), то под *проектным обучением* подразумевается обучение, приоритетно построенное на основе метода проектов. Это обучение в проекте и *с помощью* проекта. Если сравнить концептуальные основания метода проектов и продуктивного проектного обучения, мы обнаружим много аналогий. Педагогический и проектный замысел здесь разворачиваются параллельно. И в том и в другом случае педагогические действия направлены на:

- активизацию процесса познания;
- обогащение форм процесса обучения;
- формирование определенного типа мышления (проектного) и отношения к окружающей действительности;
- обучение собственно проектной деятельности;
- изменение образовательной парадигмы в целом.

Проектное обучение предполагает построение процесса обучения в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося; комплексный подход к разработке проекта, обеспечивающий сбалансированность личностного развития; вариативность использования базовых знаний и умений в реальных ситуациях, проживаемых обучающимися.

В основе метода проектов в высших учебных заведениях лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Министерство образования и науки считает основной задачей проектов повышение качества образования, приведение его содержания в соответствие с реалиями рынка. Проекты, в частности, позволяют решить вопрос трудоустройства выпускников вузов по специальности. Для этого

министерство предлагает привлекать в проектные команды представителей бизнеса и выдающихся специалистов-практиков.

Е. С. Полат выделяет следующие распространенные виды проектов:

- исследовательские проекты, представляющие собой научно-исследовательскую работу, с определением понятийного аппарата;

- информационные проекты, направленные на сбор, анализ и обобщение информации, необходимой для определения каких-либо выводов, результатов.

- творческие проекты, направленные на развитие творческих способностей учащихся;

- телекоммуникационные (информационные) проекты, представляющие собой совместную учебно-познавательную, творческую деятельность обучаемых на базе компьютерной коммуникации.

- прикладные проекты, характеризующиеся четко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников, который ориентирован на их социальные интересы; имеют четкую структуру, сценарий, распределенные роли.

Выбор проекта осуществляется исходя из направления подготовки обучающихся, их уровня знаний. Сложные проекты, предполагающие последующую коммерциализацию результатов, обычно предлагаются студентам старших курсов и выпускникам. Проекты, направленные на закрепление знаний и получение навыков совместной деятельности, получили распространение на первых курсах программ бакалавриата и специалитета.

Метод проектов - это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить

в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить обучающихся или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов в высших учебных заведениях всегда ориентирован на самостоятельную деятельность - индивидуальную, парную, групповую, которую выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Метод проектов как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Под проектной деятельностью в высших учебных заведениях понимается творческая работа, для выполнения которой требуется пройти следующие этапы:

- анализ и формализация задачи;
- разработка модели решения;
- выбор инструментария и его обоснование;
- планирование работы;
- выполнение плана и его корректировка;
- проверка работы и разработка сопроводительной документации или отчета;
- защита работы.

Особое значение имеет этап постановки задач.

Способность ставить задачу - это искусство, высший уровень в проектной деятельности, на который выходят не все. Поэтому он и вынесен отдельно.

Проектная деятельность строится как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Поэтому прежде чем охарактеризовать проектную деятельность, следует остановиться на понятии «проект».

Признаками деятельности, которую можно квалифицировать как проектную в высших учебных заведениях, являются следующие:

- ориентация на получение конкретного результата;
- предварительная фиксация (описание) результата в виде эскиза в разной степени детализации и конкретизации;
- относительно жесткая фиксация срока достижения результата;
- предварительное планирование действий по достижению результата;
- программирование - планирование во времени с конкретизацией результатов отдельных действий (операций), обеспечивающих достижение общего результата проекта;
- выполнение действий с их одновременным мониторингом и коррекцией;
- получение продукта проектной деятельности, его соотнесение с исходной ситуацией проектирования, анализ новой ситуации.

Проектная деятельность является связующим звеном между теорией и практикой в образовании.

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями и категориями, как «проект», «деятельность», «творчество», имеющими разноплановый характер, как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки.

Самостоятельная работа в аудитории может длиться осуществляться во всех организационных формах: индивидуально, в парах и малых группах, при этом ярко проявляется взаимопомощь обучающихся. Индивидуальная самостоятельная работа в аудитории может проявляться в двух вариантах: - все обучающиеся выполняют одно общее задание; - обучающиеся выполняют разные задания, в зависимости от своих возможностей. В случае затруднений учитель оказывает помощь, сообразно принципу индивидуализации процесса обучения. Выбор организационной формы и места ее применения определяется характером материала, видом развиваемой деятельности, возрастными и психологическими особенностями обучающихся. Учителю следует терпеливо и одна настойчиво показывать преимущество систематической самостоятельной работы в изучении иностранного языка.

К основным видам самостоятельных работ можно отнести следующие:

- работа с книгой;
- упражнения;
- выполнение проектов;
- проверочные самостоятельные, контрольные работы, диктанты, сочинения;
- подготовка докладов, рефератов;
- домашние опыты, наблюдения;
- техническое моделирование и конструирование.

К творческим самостоятельным работам можно отнести такие формы как:

- практические работы;
- контрольные работы;
- тематические зачеты;
- написание и защита рефератов;

- решение проблемных задач прикладного характера и другие.

Анализируя вышеизложенное, следует сделать вывод: проект - один из способов организации самостоятельной работы обучающихся, работа над которым побуждает их к глубокому погружению в литературу, искусство, историю, расширяет словарный запас, заставляет читать, пользоваться каталогами библиотек, повышает уровень культуры общения в мире Интернета, компьютерных технологий, формирует умение правильно оформлять свои мысли, повышает интерес к литературе.

1.2 Системно-деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия развития умений самостоятельной работы

Для любого педагогического исследования актуальна проблема выбора его принципиальной методологической ориентации. То есть, необходимость определения позиции исследователя по поводу того, под каким углом он будет рассматривать свой объект изучения [54].

Процесс развития умений самостоятельной работы у обучающихся – это сложное явление, которое требует комплексного изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы считаем целесообразным сочетание в нашем исследовании системного и деятельностного подходов.

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы развития умений самостоятельной работы у обучающихся, то для выявления структурно-компонентного состава данной системы и ее внутренних связей мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по развитию умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка возможно только в соответствующей

деятельности, в специализированном учебном процессе. Для этого нам необходимо привлечение деятельностного подхода.

Таким образом, системный подход позволяет нам определить структуру данной системы, выявить единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделить общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности.

Проанализируем каждый из подходов применительно к нашему исследованию.

Исходя из задач данной работы, а также благодаря анализу литературы, наблюдению мы пришли к мысли о том, что необходима такая система организации самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, которая была бы нацелена на развитие умений самостоятельной работы.

С философских позиций **системный подход** означает рассмотрение явлений действительности с точки зрения целостности, комплексной организации изучаемых объектов, их внутреннего функционирования и динамики. Использование системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой и др. По мнению В.Г. Афанасьева, способность процессов и явлений мира образовывать системы, наличие систем, системного строения материальной действительности и форм ее познания получила название системности [9, с. 18-21].

Многоуровневая иерархическая структура объекта, представленного в виде системы, позволяет выделить специфику каждого из уровней и одновременно представить их в единстве [18]. С позиций

этого утверждения, развитие умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка следует рассматривать не только как процесс, совокупность последовательных действий для достижения поставленного результата, но и как систему определенных взаимосвязанных действий, формирующих иерархическую структуру.

В литературе бытует чрезвычайное множество определений понятия «система». Как утверждает один из основоположников современной «общей теории систем» Л. Берталанфи, система есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии. По И. Миллеру, система – это множество элементов вместе с отношениями между ними. Согласно Р. Акоффу, система – это сеть взаимосвязанных элементов любого типа концепций, объектов, людей. В строгом смысле слова система – это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах. Исходя из сказанного, следует определить систему как совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам [10, с. 21-37].

Таким образом, компонент или элемент – это минимальная структурная единица системы, имеющая предел делимости в ее границах при данном способе расчленения, обладающая структурной и функциональной специфичностью, а также функциональной интерактивностью [13; 26; 123]. Элементы, образующие систему, находятся во взаимодействии, которое происходит между двумя элементами, между элементом и группой элементов, между элементом и внешней средой.

Системный подход позволяет проанализировать внутренние и внешние связи, отношения педагогического объекта, рассмотреть все его

элементы с учетом их места и функций в нем. В своем исследовании мы руководствовались основными принципами системного подхода.

Принцип целостности позволил нам создать единую систему развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

Принцип структурности позволил описать созданную нами систему как целостную структуру, состоящую из компонентов, которые взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

Принцип иерархичности позволил нам рассматривать созданную нами систему развития исследуемых умений и как самостоятельную систему, и как элемент системы профессиональной подготовки, учитывая при этом взаимозависимость внешних и внутренних факторов системы.

Руководствуясь принципом историзма, мы смогли рассмотреть процесс развития умений самостоятельной работы у обучающихся в ретроспективном плане, что позволило нам глубже понять основные современные тенденции динамического развития всей образовательной системы.

Обеспечивая изучение системных свойств исследуемого нами феномена и определяя общие характеристики созданной нами системы, вышеназванный подход не акцентирует ее деятельностные характеристики, что требует дополнения системного подхода деятельностным.

Деятельностный подход – это методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [57, с. 70]. В деятельностном подходе личность, ее формирование и развитие рассматриваются с позиций практической деятельности как особой формы психической активности человека.

Деятельностный подход, теория деятельности представлены трудами А.Н. Леонтьева. Основы его теории лежат в определении предметности и мотивированности деятельности. Следует подчеркнуть, что деятельностный подход в языковом обучении предполагает обучение речевой деятельности в различных ситуациях общения, т.е. обучение общению как виду деятельности.

Своеобразие деятельностного подхода в педагогике проявляется в том, что он:

- дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и обучаемого с единых методологических позиций и раскрыть природу их взаимодействия;
- позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса;
- важнейшим фактором развития личности обучаемого признается специальным образом подобранная деятельность;
- определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности;
- выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека.

В общефилософском плане деятельность – это специфически-человеческий способ отношения к миру, в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности [72, с. 118].

Характеристики деятельности:

- является специфически человеческой формой отношения к миру;
- характеризует систему субъект-субъектных и субъект - объектных отношений;

- всегда является предметной и субъектной;
- является принципиально открытой и универсальной системой, способной к неограниченному саморазвитию;
- представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квази - естественных процессов;
- имеет кольцевую структуру;
- предполагает свободное целеполагание;
- определяется не биологическими задатками, а исторически выработанными социокультурными программами.

Педагогическая деятельность – это профессиональная деятельность, осуществляемая в условиях педагогического процесса, направленная на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

Под «развивающейся педагогической деятельностью» понимается деятельность преподавателя, которая обеспечивает развитие обучающегося, самого педагога и учитывает изменения социальных требований к подготовке специалистов [38, с. 13].

Идеи развивающейся педагогической деятельности:

- подготовка специалистов происходит наилучшим образом, если преподаватель ориентируется не только на результаты обучаемых, но и на способы их достижения;
- модель, отражающая потенциальные возможности преподавателя, включает: непрерывный поиск способов педагогических действий, адекватных ситуации;
- модель, отражающая реальное развитие преподавателя, включает практическую реализацию разнообразных педагогических способов.

Структура деятельности – это совокупность и взаимосвязь действий, осуществляемых с момента принятия цели до ее достижения [73, с. 108]. Действие – это относительно законченный элемент деятельности, выступающий ее структурным элементом в процессуальном понимании [22,

с. 23]. Совокупность всех необходимых свойств педагога, установок и обстоятельств, обеспечивающих сознательный выбор действий и правильное их осуществление, называется ориентировочной основой действий.

Структура педагогической деятельности:

- определение целей (стратегических, тактических, оперативных);
- выбор средств;
- преобразование объекта;
- оценка и коррекция результатов (побочных и основных).

Цель педагогической деятельности – это идеальное представление конечного результата, соответствующего целевым ориентациям учебно-воспитательного процесса; может быть направлена на позитивные преобразования образовательной среды, деятельности обучающихся, их индивидуальных особенностей, коллективных отношений и т.д.

Объект педагогической деятельности всегда отражает те или иные аспекты учебно-воспитательного процесса: методы, средства, содержание образования, знания, умения обучаемых и т.д.

Субъект педагогической деятельности – педагог или педагогический коллектив. Любая совместная деятельность связана с целым рядом проблем: согласование и сохранение на протяжении взаимодействия общей для всех субъектов деятельности цели, соотнесение цели и мотивов деятельности, распределение функций в группе, учет особенностей и подготовленности каждого педагога, составление индивидуального плана работы и согласование полученных решений, координирование действий во времени и т.д.

Средства педагогической деятельности – это материальные объекты (законодательные акты, технические средства, схемы, таблицы и др.) и духовные объекты (средства научных исследований, социальный заказ, теоретические положения науки и др.).

Методы педагогической деятельности – это способы достижения цели. Перечень методов и их выбор зависят от многих факторов: решаемой проблемы, особенностей субъектов педагогического процесса, условий, в которых он осуществляется и т.д.

Результатом педагогической деятельности может выступать созданная технология, педагогический проект, сформированность определенных качеств у обучающихся, улучшение дидактического обеспечения учебного процесса, развитие коллектива и т.д.

Для разработки модели, которая позволила бы развить у обучающихся умения самостоятельной работы на уроках иностранного языка, нами предложена совокупность методологических подходов: деятельностного подхода и системного подхода, позволяющих обеспечить решение проблемы исследования. Анализ литературы, раскрывающей особенности процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, позволяет прийти к выводу, что совокупность этих методов создает наилучшие возможности для решения выявленной проблемы.

В соответствии с основными положениями этих подходов нами разработана модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Применительно к теме нашего исследования мы выделяем группу принципов, соблюдение которых, по нашему мнению, обеспечивает оптимальное функционирование предлагаемой модели, способствует разрешению противоречий в рамках учебного процесса. Это следующие принципы:

1. Принцип деятельностного характера обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.А. Иванов, Т.М. Ковалёва, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова и др.) акцентирует внимание на овладении обучаемыми различными способами выполнения деятельности. Принцип предполагает предоставление свободы выбора, вариативности и практического

применения планирования содержания образования, проявление инициативы обучаемых в освоении знаний, самостоятельного выбора варианта решения проблемных ситуаций, применение имеющихся знаний и умений для анализа новых ситуаций. В отношении субъектов образовательного процесса данный принцип определяет роль преподавателя как организатора успешной групповой коммуникации (фасилитатора), а позицию студентов – как субъектов собственного развития. Использование данного принципа для развития умения иноязычного общения предполагает компетентность обучаемого в области коммуникации, что означает:

- правильный выбор профессионально, социально и культурно обусловленных языковых единиц;
- адекватное реагирование на высказывание собеседника;
- контроль собственного поведения в ситуации профессионального общения;
- принятие соответствующего решения относительно поведения иноязычного партнера.

Необходимость применения принципа деятельностного характера обучения вызвана следующим:

- современными направлениями развития профессионального образования с усилением внимания к дисциплинам гуманитарного цикла, (в том числе к иностранным языкам), тематическое построение которых должно соответствовать новым реалиям;
- обновлением содержания иноязычного образования, задачей которого является овладение «жизненными навыками», необходимыми в повседневной жизни и в профессиональной деятельности.

Таким образом, опора на принцип деятельностного характера обучения [13, 56, 57, 62] является практико-ориентированным направлением и влияет на эффективность иноязычной профессиональной коммуникации, т.к. предоставляет обучаемым самостоятельность и возможность практического применения умений речевого поведения.

2. Принцип проблемности в обучении основан на понятии научной или учебной проблем, сутью которых является противоречие. Здесь имеется в виду не формальное противоречие результата исходным данным, а противоречие диалектическое, которое затем разрешается и продвигает вперед процесс познания. Принцип проблемности отображает специфику продуктивного мышления, его направленности на открытие новых знаний [42].

Проблемным называется такое обучение, при котором усвоение знаний и начальный этап формирования интеллектуальных навыков обучаемых происходят в процессе относительно самостоятельного решения задач- проблем под общим руководством преподавателя.

В теории М.И. Махмутова сущность проблемного обучения создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью учащегося по самостоятельному решению учебных проблем. Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, представляющая собой интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, не может достичь цели известным ему путем, что побуждает искать новый способ объяснения действия [43, с.31].

В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми способами, приемами, которые наиболее характерны для творческой деятельности.

Существуют различные способы создания проблемных ситуаций.

– побуждение обучаемых к теоретическому объяснению

явлений, фактов, между которыми есть внешнее несоответствие;

- использование проблемных ситуаций, которые возникают на практике;

- выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их проверка с научным обоснованием;

- побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации;

- организация межпредметных связей с целью расширения диапазона возможных проблемных ситуаций (внедрение в обучение деловому иностранному языку проблемных заданий, включающих ситуации, связанные с содержанием изучаемых дисциплин).

Коммуникативная природа решения задач предоставляет возможность для эффективного развития языковых, профессиональных знаний и личностных качеств обучающихся.

3. Принцип междисциплинарности (О.Ю. Дьякова, Ю.С. Ковалёва, А.К. Мартеллер и др.) все более становится необходимым в профессиональном образовании, так как в обществе на данном этапе актуализируется процесс интеграции научных знаний, следовательно, современные проблемы требуют их комплексного решения. Данный принцип определяется нами как мобильное использование будущими специалистами в своей профессиональной и социальной деятельности интеграции знаний из различных областей науки и рассмотрение изучаемого явления в единстве его многосторонних связей.

При обучении речевому общению на иностранном языке мы ссылаемся на знания из области философии, русского языка, культурологии, риторики, этики, психологии. Большое значение имеет перенос знаний из данных дисциплин в ситуации иноязычного общения и применение их в практической деятельности. В процессе обучения необходимо проводить сопоставительный анализ явлений родной культуры (безэквивалентная

лексика, реалии, традиции, обычаи и т.д.) и тех, которые существуют или не существуют в культуре изучаемого языка. Предмет этики как философское учение о морали и нравственности несёт воспитательную функцию, формирует ценности и идеалы личности, знакомит с основными нормами социальной жизни. Риторика способствует развитию умений правильно выражать свои мысли, говорить красиво, использовать крылатые фразы, адекватные данной ситуации выражения. В отношении русского языка мы должны учитывать тот факт, что знание его грамматических категорий облегчает понимание грамматических явлений любого другого языка, поэтому обучение иностранному языку осуществляется в сопоставлении с русским. Психологические факторы также являются существенными, так как общение требует сохранения самообладания личности, эмоционального настроя, определённой тональности речи, проявления эмпатии.

Таким образом, каждая из вышеупомянутых дисциплин вносит своё содержание в изучение аспекта иноязычного речевого этикета с необходимостью синтезировать и интегрировать знания и умения в данной области и необходимостью их комплексного применения в будущей речевой деятельности. Вслед за А.В. Усовой, мы полагаем, что междисциплинарные связи выполняют следующие функции: - образовательная, так как формирует системность, глубину, гибкость знаний обучаемых, способствует единству взаимосвязей знаний и умений из различных областей; - развивающая, которая заключается в развитии системного мышления студентов, их познавательной активности и расширения кругозора, в формировании способности преодоления предметной инертности мышления; - конструктивная, предоставляющая возможность преподавателю модернизировать как содержание предъявляемого учебного материала, так и формы и методы организации обучения [61, 6 с.].

Реализация принципа междисциплинарности в рамках нашего исследования заключается в обучении студентов речевому этикету,

опираясь на их знания ранее изученных культурологических явлений и понятий, способности их самостоятельного определения сфер применения речевых ситуаций, в умении сопоставления и анализа речевого поведения партнёров, относящихся к разным национальным культурам, способности использования источников из других дисциплин для расширения кругозора в области -речевого общения, в применении знаний и умений грамматики русского языка для адекватного понимания грамматической системы любого другого языка, способности обучаемых грамотно употреблять этикетные выражения, чётко и ясно выражать свои мысли. Методическим приёмом реализации рассматриваемого подхода являются постановка проблемных вопросов и решение проблемных ситуаций, требующих припоминания и синтеза знаний и применения умений из разных дисциплин в новых ситуациях.

Таким образом, принцип междисциплинарности в отношении искомой проблемы обеспечивает развитие у будущих инженеров в условиях вуза способность к синтезу и обобщению знаний о речевом общении из различных областей с целью их использования в осуществлении иноязычной этикетной деятельности, а также её дальнейшего совершенствования и расширения области её познания.

Рассмотренные выше педагогические принципы являются научным обеспечением модели, задают цели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

1.3. Модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка

Таким образом, подготовка с развитыми умениями самостоятельной работы является социальным заказом современного общества.

Для разработки модели, которая позволила бы подготовить студентов с развитыми умениями самостоятельной работы, нами предложена

совокупность методологических подходов: деятельностного подхода и системного подхода, позволяющих обеспечить решение проблемы исследования. Анализ литературы, раскрывающей особенности процесса подготовки студентов к развитию умений самостоятельной работы, позволяет прийти к выводу, что совокупность этих методов создает наилучшие возможности для решения выявленной проблемы.

В структуре модели нами выделено четыре компонента (целевой, содержательный, организационный и критериально-уровневый), и определено их теоретико-методологическое содержание.

1. Целевой компонент модели выполняет целеобразующую функцию; отражает требования общества к профессиональным качествам обучающихся; определяет задачу совершенствования подготовки к развитию умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка; уточняет актуальность и социальную значимость иноязычной профессиональной компетенции.

2. Содержательный компонент модели является ключевым для формирования готовности к развитию умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. Он включает этапы овладения теоретическими знаниями, необходимыми для развития умений, их использование в практической деятельности.

3. Организационный компонент модели характеризует педагогические условия, при которых реализация модели будет наиболее эффективной, если мы будем внедрять в процессе подготовки выделенный нами комплекс педагогических условий, обеспечивающий результативность разработанной модели, а именно:

- формирование у студентов положительной мотивации к осуществлению деятельности саморазвития;
- включение студентов в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную

позицию;

- организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента деятельностью самостоятельной работы.

4. Критериально-уровневый компонент разработан для оценки эффективности предложенной модели. Он использовался для выявления и измерения изменений, происходящих в развитии у обучающихся умений самостоятельно работы на уроках иностранного языка. С этим связана необходимость выявления критериев и показателей уровней развития готовности.

Критерии должны быть объективными, содержать существенные признаки, быть устойчивыми и сравнимыми. Под критериями понимается ведущий признак изучаемого объекта или процесса, на основании которого проводится его оценка или классификация [25, с. 70]. Таким образом, критерий является измерителем качественной стороны явления. Для перевода критерия в квалиметрическую область мы использовали конкретные показатели, которые позволили оценить уровень достижения исследуемых умений в принятых нами единицах измерения. В контексте нашего исследования были определены следующие критерии развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка: знаниевый (когнитивный), практический, профессионально-ценностный.

Выделенные критерии отражают теоретический уровень описания объекта измерения, т.е. готовности. Переход от теоретического уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью эмпирических индикаторов (показателей измеряемого критерия), т.е. количественной характеристики выбранного критерия изучаемого объекта. Мы считаем наиболее плодотворным уровневый подход к выбору основных критериев. Он позволяет проанализировать динамику процесса развития умений самостоятельной работы у

обучающихся на уроках иностранного языка как переход от одного уровня владения данными умениями к другому по каждому критерию. Нами выбраны следующие уровни: низкий, средний и высокий; при этом мы опирались на общеевропейские компетенции владения иностранным языком.

Социокультурная среда: социальный заказ, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, потребности личности

Теоретико-методическая основа – системно -деятельностный подход

Принципы (научное обеспечение): 1. междисциплинарности; 2. деятельностного характера обучения; 3. проблемности.

Целевой компонент

Цель: формирование умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка;
задача: сформировать устойчивую мотивацию к непрерывному образованию; развивать умения и обучать стратегиям развития самостоятельности обучения

Содержательный компонент

- 1 **Мотивационный компонент** - знания и умения автономного обучения самодиагностики и саморегуляции
2. **Когнитивный компонент** - знания способов и стратегий ориентации и планирования, реализации, самоконтроля и самокоррекции
3. **Деятельностный компонент** - умения и стратегии ориентации и планирования, реализации, самоконтроля и самокоррекции
4. **Рефлексивный компонент** - личностные качества (автономия и т.д.)

Организационный компонент

Педагогические условия: 1. Обучение на основе принципа межпредметной интеграции. 2. Создание положительной мотивации. 3. Педагогическое сопровождение процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

Критериально-уровневый компонент

Критерии:

1. Когнитивный
2. Практический
3. Профессионально-ценностный

Уровни:

1. низкий
2. средний
3. высокий

Результат: достижение студентами вузов более высокого уровня развития навыков СР

Рисунок 1 – Модель формирования умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка

Таким образом, система развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, разработанная на основе взаимодополняющей реализации системно – деятельностного методологического подхода, включает в свою структуру целевой, содержательный, организационный и критериально-уровневый компоненты; характеризуется открытостью (способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения); реализуется с учетом принципов проблемности, деятельностного характера, междисциплинарности.

1.4. Педагогические условия развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка

Успешное функционирование разработанной нами модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка невозможно без реализации соответствующих педагогических условий, являющихся основой для эффективного и успешного педагогического процесса.

Под педагогическими условиями понимают совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности, в результате целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Современной наукой уделяется большое внимание созданию таких педагогических условий, которые обеспечивают целенаправленное развитие личности с учетом ее внутренних мотивов познания, на основе учебно-исследовательской деятельности.

Учеными определяются несколько видов педагогических условий, и подчеркивается важность их ситуативного применения. Нами определены и выбраны педагогические условия, при соблюдении которых развитие умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка проходит самым эффективным образом. Перечислим их, коррелируя возможность их реализации с учетом специфики преподавания в вузах. Итак, в качестве таких необходимых условий нами определены следующие:

- условие обучения на основе принципа межпредметных связей;
- условие приобретения студентами речевого опыта и мотивация;
- условие педагогического сопровождения процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

Далее раскроем, каким образом перечисленные условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при развитии умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Первым условием эффективной реализации разработанной нами модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка выступает условие обучения на основе принципа межпредметной интеграции. Достоинством и результатом реализации этого принципа обучению умениям самостоятельной работы является более эффективное распределение нагрузки между всеми преподавателями образовательного учреждения, а также возможность отведения учебными программами большего количества времени на работу по развитию умений самостоятельной работы. Кроме того, использование принципа интеграции межпредметных связей улучшает координацию и систематизацию учебного материала и формирует у студентов общенаучные знания, умения и навыки, дает им понимание, как получать их в различных видах деятельности. Таким

образом, единство развития умений самостоятельной работы распространяется на все образование.

Ранее межпредметная интеграция выражалась в образовании на понятийном уровне – в курсах различных учебных предметов выделялись общие понятия и сведения, касающиеся всех дисциплин. Так называемая модель от общего к частному. Современные подходы в педагогике изменяют эту тенденцию от частного к общему. Теперь содержание каждого предмета должно отражать общее представление обо всей структуре образования и учебной деятельности. Такая интеграция прослеживается в задачах, содержании, методах, средствах и формах организации обучения и реализуется через постановку вопросов смежного характера: общих для ряда предметов идей, понятий, теорий, законов и комплексных проблем (Г.К. Костюк, В.В. Давыдов); межпредметных учебных проблем (М.И. Махмутов и др.); развитие учебных умений, общих для всех предметов, обобщенных умений, лежащих в основе межпредметных видов деятельности (Л.П. Панова, А.В. Усова, В.Н. Федорова и др.), создание проблемных ситуаций (В.Н. Максимова и др.).

Таким образом, педагогическая работа по развитию умений самостоятельной работ у обучающихся на уроках иностранного языка должна основываться на междисциплинарных связях, которые расширяют эту компетенцию студентов благодаря знаниям и умениям, приобретенным на одновременно изучаемых дисциплинах.

Рассмотрим теперь, в чем именно проявляется реализация указанного принципа. Отметим, что он полностью соответствует «функциональности» современной парадигмы образования, поскольку его реализация осуществляется в основном на деятельностном уровне. Так, с помощью заданий, в которых закладываются основы знаний (факты, представления, причинно-следственные связи,

закономерности, мировоззренческие идеи) косвенным образом осуществляется формирование умений определенного вида. С другой стороны, специальные развивающие задания прямым путем формируют умения данного вида. Взаимосвязь же всех процессов формирования общеучебных интеллектуальных умений и структуры знаний - обоюдная, то есть умения содействуют одновременно и формированию видов знаний, усвоение которых качественно повышает эффективность обучения студентов.

Отметим, что необходимо осуществлять обучение на основе принципа единой последовательности развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. Благодаря реализации этого принципа обеспечивается эффективность развития умений самостоятельной работы у обучающихся как на уроках иностранного языка, так и вне. Помимо качества учебного материала, особое значение приобретает качество преподавательского мастерства.

Вторым педагогическим условием является создание положительной мотивации иноязычной деятельности обучаемых, связанная с тем, что развитие умений самостоятельной работы предполагает активную деятельность обучающегося по осмыслению и перестройке собственных ценностей. Мы согласны с точкой зрения Р.М. Фатыховой, что «...влияние отношения молодого человека к учебе на ее результаты напрямую связано с мотивами выбора профессии...». Любая деятельность невозможна без заинтересованности в ней участников данной деятельности. Учитывая, что категория «мотивация» является одной из основных в нашем исследовании, раскроем ее содержание и рассмотрим, какие подходы к формированию мотивации разработаны в психологических и педагогических исследованиях. Термин «мотивация» широко используется в психологии для исследования причин и механизмов целенаправленного

поведения человека. Мы будем рассматривать мотивацию как совокупность всех мотивов индивида, стимулирующих и направляющих данную деятельность [78]. Исследованием психологией мотивации занимались З. Фрейд, И.П. Павлов, Е.Н. Соколова, Э. Торндайк и др. Представитель гуманистической психологии А. Маслоу представил систему человеческих потребностей в виде иерархии, в которой можно увидеть пять уровней. Самый нижний уровень - это физиологические потребности, далее можно увидеть потребности безопасности и потребности в социальных связях.

Следующие два уровня составляют потребности самоуважения и самоактуализации. Два самых верхних уровня называются потребностями развития и нужды. Классификация А. Маслоу основана на принципе приоритета определенных потребностей, то есть потребности более высокого уровня появляются при условии удовлетворения потребностей низкого уровня. Потребность в самоактуализации может стать мотивом поведения, если удовлетворены остальные потребности [61]. Одна и та же потребность может формировать разные мотивы к выполнению определенного вида. В нашем исследовании важные для человека потребности в самоуважении и самоактуализации являются основой для формирования положительных мотивов иноязычной деятельности. Существует большое количество классификаций мотивов (Г.А. Мюррей, А. Маслоу и др.). Для нашего исследования мы выбрали классификацию, где основополагающим является отношение мотива к самой деятельности. В соответствии с данной классификацией мотивы, которые инициируют и регулируют деятельность и находятся вне деятельности, называются внешними, а сама деятельность в этом случае является внешне мотивированной. Мотивы, инициирующие и регулирующие деятельность и находящиеся внутри самой

деятельности, называются внутренними, а деятельность, соответственно, — внутренне мотивированной [70].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что внутренняя мотивация положительно влияет на познавательную деятельность и на личность обучающегося, следовательно, внутреннюю мотивацию к иноязычной деятельности следует развивать у студентов вузов. Таким образом, создание положительной мотивации иноязычной деятельности имеет своей целью создание и актуализацию у студентов внутренних мотивов, побуждающих их к развитию интерактивной компетенции.

Внутренняя мотивация должна обладать следующими характеристиками: студент должен знать, ради чего он выполняет определенную деятельность, связанную с развитием интерактивной компетенции, сознательно осуществлять обратную связь; внутренние мотивы должны стимулировать и направлять на раскрытие творческого потенциала; стремление студентов к развитию интерактивной компетенции должно сохраняться на разных этапах его деятельности; мотивы должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов (придавать деятельности, направленной на развитие интерактивной компетенции, личностный смысл). Деятельность, в которую вовлекаются студенты, должна быть для них новой, предоставляла определенную свободу выбора. Установка на создание положительной мотивации к иноязычной деятельности должна осуществляться на всех этапах подготовки с учетом содержательного аспекта учебного материала и формы его предъявления [65]. Это обусловило необходимость введения следующих условий. Рассмотренные выше педагогические условия, безусловно, играют важнейшую роль в развитии умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Однако без соблюдения **третьего педагогического условия** – педагогическое сопровождение процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

В последнее время стала актуальной проблема педагогического сопровождения. Сегодня педагогическое сопровождение рассматривается как один из источников совершенствования системы высшего образования, способствующий повышению его качества. В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок данного явления.

Педагогическое сопровождение - это:

- интегративный, системно-организованный педагогический процесс системы мер, направленный на формирование готовности к профессиональной деятельности, развитие личностных качеств и социально-профессиональных компетенций студента вуза с целью максимальной адаптации к социально-профессиональной среде;

- процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности учащегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога;

- форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора;

- педагогически целесообразная система мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания.

Итак, овладение студентами ключевых умений, в том числе умений самостоятельной работы, невозможно без соблюдения следующих дидактических требований: четкая сформированность

образовательных задач, постоянный анализ и стабильный периодический прогноз овладения и усвоения студентами полученных знаний, затем, с учетом этой информации – корректировка и подбор наиболее эффективных и рациональных методов, приёмов, средств обучения, стимулирования и контроля, определение оптимального согласованного содержания занятия и гармоничность всей учебной программы дисциплины.

Отметим, что принципы дифференциации заданий, интеграции различных дисциплин и включение в упражнения творческой составляющей в своей диссертационной работе выявляет в качестве важнейших И.В. Салосина. Она относит их к группе содержательных педагогических условий формирования текстовой компетенции.

Таким образом, разработанная нами модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий, таких как условие обучения на основе принципа межпредметных связей; условие приобретения студентами речевого опыта и их мотивация; условие педагогического сопровождения процесса формирования; условие соблюдения дидактических, гигиенических требований и требований к технике проведения урока. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации разработанной нами модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Выводы по первой главе

В результате проведенного теоретического анализа выявлено, что, несмотря на существующий интерес ученых и значительность

полученных результатов, проблема развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка остается недостаточно изученной. Однако, развитие умений самостоятельной работы у обучающихся является насущной необходимостью с учетом условий и требований современного общества, которое заинтересовано, чтобы граждане постоянно повышали свою квалификацию за счет профессионального самообразования, а также могли самостоятельно критически мыслить, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в профессиональной и повседневной деятельности.

Под термином "самостоятельная работа", мы будем понимать организованную и управляемую совместно с преподавателем продуктивную образовательную деятельность обучающегося, направленную на создание личностного образовательного продукта, включающую рефлексию данной деятельности, конструктивное и творческое взаимодействие обучающегося с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности.

Модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка представляет собой образовательную систему. Данная модель включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, организационный и критериально-уровневый.

Разработанная модель включает содержание, представленное механизмами и средствами развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. Также она содержит технологию индивидуальной траектории развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, которую можно представить в виде алгоритма последовательных этапов: когнитивного, деятельностного и рефлексивного.

Нами были выявлены следующие педагогические условия, способствующие эффективному развитию умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка:

- принципа межпредметной интеграции;
- принцип создания положительной мотивации;
- принцип педагогического сопровождения процесса формирования умений самостоятельной работы у обучающихся.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, что и будет рассмотрено нами во второй главе.

На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1. Цели, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по применению модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка

«Под педагогическим экспериментом современная педагогика высшей школы понимает метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания» [4].

«Эксперимент позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные элементы, изменять условия, в которых эти элементы функционируют, выявлять и проверять влияние на результаты отдельных факторов, проследивать развитие отдельных сторон и связей, наиболее или менее точно фиксировать полученные результаты. Эксперимент может служить для проверки частных и общих гипотез, уточнения отдельных выводов теории, установления и уточнения фактов, определения эффективности используемых средств и т.д.» [13].

Педагогические эксперименты в зависимости от цели, которую преследуют исследование, можно разделить на:

1. Констатирующий, при котором исследуются вопросы педагогической теории и практики, реально существующие в жизни. Этот эксперимент проводится в начале исследования. Цель данного эксперимента - обнаружить положительных и отрицательные аспекты изучаемой проблемы;

2. Формирующий эксперимент. В процессе данного

исследования апробируются новые педагогические технологии, вводятся новое содержание, формы, методы обучения и воспитания, внедряются инновационные программы, учебные планы и т.д. При эффективных результатах предположения подтверждаются и полученные сведения подвергаются последующему научно-теоретическому анализу и делаются необходимые выводы;

3. **Обобщающий** – это заключительный этап исследования определённой проблемы. Его целью является проверка полученных выводов и разработанной методики в педагогической практике; апробация методики в работе учебных заведений и педагогов. Если контрольный эксперимент подтверждает сделанные выводы, то исследователь обобщает полученные результаты, которые в дальнейшем становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Чаще всего выделенные виды эксперимента применяются комплексно. Они составляют целостную взаимосвязанную, последовательную модель исследования.

В рамках педагогического эксперимента в основном применяются следующие методы: изучение литературы и других источников (в том числе изучение документации), наблюдение, беседа, опрос (интервью и анкетирование), тестирование (метод тестов), изучение продуктов деятельности, оценивание.

Каждый из перечисленных методов педагогического эксперимента описан В.И. Загвязинским. Представим их краткую характеристику.

Изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников как средств, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, является одним из способов создания первоначальных

представлений и исходной концепции о предмете исследования. Изучение литературы и документов продолжается в процессе всего исследования [22].

Наблюдение является одним из основных методов исследования в психологии и педагогике. Наблюдение может выражаться и в косвенном восприятии явлений посредством их представлений другими, непосредственно наблюдавшими их лицами. Такое наблюдение возможно

толковать и как предварительное изучение исследователем существующих материалов. Наблюдение может быть ориентировано на исследование динамики процесса, пролонгированных результатов нововведений, изменений объекта в течение конкретного времени.

Беседа как исследовательский метод дает возможность основательнее познать психологические характерные черты личности человека, характер и уровень его знаний, интересов.

Беседа может планироваться с целью доказать или опровергнуть данные, приобретенные ранее с помощью иных методов. Метод беседы в зависимости от характера вопросов и самого исследования может преобразовываться в метод опроса. Метод опроса используется в двух основных формах: в виде интервью (устного опроса) и в виде анкетирования (письменного опроса). Интервью - разновидность опроса, в котором ставится задача выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо предварительно сформулированный вопрос или группу вопросов [36].

Анкетирование - разновидность опроса, в котором устанавливаются и достигаются те же цели, на основе анализа письменных ответов респондентов.

Тестирование - это исследовательский метод, который дает возможность выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий [22].

Опытно-экспериментальная работа является важным этапом исследования.

В первой главе настоящего исследования мы рассмотрели теоретические аспекты исследуемой проблемы и описали разработанную модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка и педагогические условия ее эффективного функционирования и развития.

С целью проверки эффективности разработанной модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, функционирующей на основе выявленных педагогических условий нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа.

Планирование опытно-экспериментальной работы осуществлялось в соответствии с гипотезой исследования, его основными целями и задачами.

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в развитии умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести констатирующий этап эксперимента, направленный на первичную оценку уровня сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

2. Провести формирующий этап эксперимента, направленный на внедрение разработанного комплекса упражнений в практическом обучении.

3. Провести обобщающий этап эксперимента, направленный на контрольную оценку уровня сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, последующим анализом и обработкой полученных результатов, составлением выводов и подведением итогов.

2.2. Реализация системы развития умений самостоятельной работы у обучающихся и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

При проведении опытно-экспериментальной работы были использованы, наряду с экспериментом, и такие методы исследования, как наблюдение за деятельностью студентов в ходе обучения, тестирование, статистико-математическая обработка результатов, анализ и интерпретация полученных результатов.

В ходе теоретического исследования были предложены педагогические условия функционирования разработанной модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка:

1. Обучение на основе принципа межпредметной интеграции;
2. Создание положительной мотивации
3. Педагогическое сопровождение процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

Педагогический эксперимент был проведен среди студентов - магистрантов первого курса факультета ППИ в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Состав экспериментальной группы - 15 человек; состав контрольной группы -

14 человек, то есть общая численность, задействованных студентов в нашем педагогическом эксперименте – 29 человек. На занятиях со студентами экспериментальной группы была реализована разработанная нами модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся, а также педагогические условия, необходимые для работы данной модели. Студенты контрольной группы продолжали занятия по стандартной программе.

Проводимый нами эксперимент был разделен на три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Первый этап – констатирующий. На данном этапе исследования нами изучались становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, определялись цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, разрабатывался понятийный аппарат, проводился анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, анализировались диссертационные исследования.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление исходного уровня сформированности умений самостоятельной работы у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) подбор диагностирующих методик;
- 2) определение уровня сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся экспериментальной и контрольной групп;
- 3) разработка занятий с применением упражнений, направленных на развитие умений самостоятельной работы.

Второй этап – формирующий. Содержанием данного этапа являлась реализация модели развития умений самостоятельной работы

у обучающихся на уроках иностранного языка, разработка и внедрение педагогических условий для её эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация разработанной нами модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка и достаточность педагогических условий её эффективного функционирования.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

1) апробация инновационных форм организации занятий по иностранному языку, направленных на развитие умений самостоятельной работы;

2) проверка теоретических положений на практике путем применения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на развитие навыков самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Третий этап – обобщающий – заключался в обработке результатов апробирования разработанной нами модели, осуществлении оформления диссертационного исследования.

Целью обобщающего этапа эксперимента является оценка степени сформированности умений самостоятельной работы после обучения студентов с применением разработанной нами модели.

Задачи обобщающего этапа эксперимента:

1) сравнить степень сформированности умений самостоятельной работы у студентов до и после обучения с применением разработанной нами модели в экспериментальной группе;

2) оценить эффективность разработанной нами модели в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой;

3) обработать результаты эксперимента с применением методов статистической обработки данных;

4) определить практическую значимость нашего исследования.

Указанные положения были подтверждены на этапе проверки адекватности модели, связанной с опытно-экспериментальной работой, осуществляемой в естественных условиях развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с опорой на следующие общенаучные и конкретно- научные принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает: а) использование системного подхода; б) определение места изучаемого явления в педагогическом процессе; в) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов педагогического эксперимента.

2. Принцип объективности, который предполагает: а) проверку каждого факта несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами; б) фиксацию всех проявлений (и позитивных, и негативных) изменения качеств и свойств личности; в) сопоставление полученных данных с результатами других исследователей. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и формирующего этапов эксперимента; в ходе разработки диагностической программы; при анализе и оценке полученных результатов.

3. Принцип эффективности – заключается в том, что результаты, полученные в итоге эксперимента, должны быть выше результатов, полученных в типичных стандартных условиях, за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах, то есть возможный «экономический эффект» представляет собой возможность уменьшить объем и продолжительность работы при получении лучших

результатов обучения. В ходе исследования необходимо проверять эффективность используемых методов обучения, применять новые методы и приемы работы, сравнивая их со старыми, улучшать их. Это усиливает практическую значимость и эффективность педагогических исследований.

Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения опытно-экспериментальной работы и проверки получаемых результатов.

Достоверность получаемых в эксперименте результатов во многом зависит от условий эксперимента. Они могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого объекта, выступать в качестве неконтролируемых переменных.

Наша опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях профессиональной подготовки студентов Южно-Уральского Государственного Гуманитарно-Педагогического университета. Опытная-экспериментальная работа проводилась в процессе изучения студентами иностранного и делового иностранного языка. Для достижения цели педагогического эксперимента мы использовали следующие методы исследования: анкетирование, тестирование, экспертные оценки, самооценку, наблюдение, моделирование, анализ результатов иноязычной деятельности студентов, методы статистической обработки результатов.

На начальном этапе (констатирующий эксперимент) были проведены анкетирование и тестирование с целью выявления доэкспериментального уровня сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся. В качестве критериев сформированности умений самостоятельной работы мы выделили следующие компоненты: когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Основываясь на результаты анализа специальной литературы, мы выделили три уровня сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка: низкий уровень, средний уровень, высокий уровень.

В зависимости от степени сформированности каждого компонента можно определить уровень сформированности умений самостоятельной работы в целом.

Уровни сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Уровни сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка

Критерии	Показатели	Уровни
Когнитивный (знаниевый)	Точность, глубина, системность, контекстность знаний	Низкий – Слабый комплекс профессиональных знаний и отсутствие знаний о способах и методах развития умений самостоятельной работы Средний – Достаточно сформирована база профессиональных знаний, знаний о развитии умений самостоятельной работы Высокий – Устойчивая система знаний по предметам выбранного направления, знаний и умений самостоятельной работы
Деятельностный (умение использовать знания в практической деятельности)	Целенаправленность, результативность умений	Низкий – Низкая способность к практической реализации умений самостоятельной работы Средний – Недостаточно развита способность к планированию и организации процесса самостоятельной работы Высокий – Студент способен поставить цель, задачи, спланировать и организовать процесс самостоятельной работы
Рефлексивный	Мотивация, активность; эффективность; самореализация	Низкий – Низкая способность оценивать результаты своей деятельности Средний – Студент владеет минимальными навыками самоконтроля и самокоррекции Высокий – Предъявляет высокие требования к результатам своих действий, способен анализировать, критически оценивать себя

Таким образом, вторая глава посвящена описанию указанных этапов работы. На основании вышеизложенного нами были сформулированы задачи опытно-экспериментальной работы.

1. Проверить надежность критериев и показателей определения у обучающихся уровня готовности к развитию умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка, а именно: когнитивного, практического, рефлексивного.

2. Определить исходный уровень готовности обучающихся к развитию умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка.

3. Проверить, повышаются ли показатели уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка в результате реализации в образовательном процессе модели подготовки к развитию умений у обучающихся на уроках иностранного языка по сравнению с исходным уровнем.

4. Выяснить, будет ли комплекс выявленных нами и научно обоснованных педагогических условий способствовать более успешному процессу подготовки к развитию умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Для определения готовности к развитию умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка нами были использованы методы, позволяющие определить готовность по соответствующим критериям и показателям, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2- Сводная таблица системы показателей, характеризующих состояние развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка, и методов их определения

Критерии	Показатели	Методы определения
Когнитивный	Характеристика сформированности фонда знаний в области развития умений самостоятельной работы, точность, глубина, системность знаний	Анализ ответов на занятиях; тестирование; самооценка.
Деятельностный	Умение использовать иноязычные знания в практической коммуникативной деятельности (решение коммуникативных задач, проблемных ситуаций), целенаправленность, результативность	Наблюдение; анализ решения задач, проблемных ситуаций, участия в групповой работе, ответов на занятиях; самооценка; экспертные оценки.
Рефлексивный	Способность к коммуникации в иноязычной среде, мотивация, активность; эффективность коммуникации; самореализация; сформированность умений самостоятельной работы	Экспертные оценки; самооценка; наблюдение; тестирование.

С целью выявления уровня готовности обучающихся к развитию умений самостоятельной работы было проведено анкетирование и тестирование с целью выявления доэкспериментального уровня развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. В качестве критериев развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка мы выделили следующие компоненты: когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Основываясь на результаты анализа специальной литературы, мы выделили три уровня развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка: низкий уровень, средний уровень, высокий уровень.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были сформированы следующие группы обучающихся: одна экспериментальная и одна контрольная группы из студентов Южно-Уральского Государственного Гуманитарно-Педагогического Университета.

Состав участников контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) представлен в Таблице 3.

Таблица 3 - Формирование контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе и формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Группа	Кол-во человек	ЮУрГГПУ	
Экспериментальная группа (ЭГ)	15	15	15
Контрольная группа (КГ)	14	14	14

Для оценки уровня развития умений самостоятельной работы мы провели анкетирование с развернутым ответом (Приложение 1).

При этом выявилось, что 83 % студентов считают, что развитие умений самостоятельной работы имеет важную роль в практической деятельности, т.к. оно открывает возможности для дальнейшего самостоятельного освоения различных предметов и дальнейшего обучения. Что касается самооценки уровня развития умений самостоятельной работы, то 66 % студентов оценивают их на низком уровне. В отношении причин такой ситуации 56 % студентов выразили неудовлетворенность организацией учебного процесса по развитию умений самостоятельной работы, и только 18 % обучаемых удовлетворены организацией учебного процесса по развитию умений самостоятельной работы. При этом большинство обучающихся (74 %)

считают, что их учебная деятельность в большей степени связана с упором на другую деятельность, чем с развитием умений самостоятельной работы.

При таком положении дел развитие умений самостоятельной работы не может достичь требуемого уровня, хотя отдельные составляющие этого развития, как показало наблюдение, спонтанно достигаются. Это говорит о необходимости применения более эффективной модели подготовки и условий ее реализации в процессе обучения.

Определение исходного состояния развития умений самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка на начальном этапе исследования проводилось с учетом выделенных критериев и показателей сформированности выделенных умений (умение самостоятельно определять тему задания, умение выстроить план действий, умения вычленять основную проблему, умения формулировать собственное суждение, умение оценки правильности выполнения задания). Основными методами проверки знаний студентов были: анкетирование, тестирование, самооценка.

Использование данных методов способствовало получению объективной информации об уровне подготовки студентов и определило окончательный выбор контрольной и экспериментальной групп, а также позволило нам убедиться в их равноценности по уровню знаний, языковой подготовки, коммуникативности, развитию умений самостоятельной работы.

Второе направление констатирующего этапа связано с определением показателей развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка на начальном этапе эксперимента. Для этого было проведено тестирование для выявления уровня развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. Был проведен тест.

Тест.

1. Первая группа заданий направлена на развитие умения самостоятельно определять тему задания.

Read the texts and find the headlines. There is one extra headline.

1. Residents of the North Pole
2. Born to live in cold weather
3. Life is getting harder
4. Sometimes they are similar to us
5. Hunting strategies
6. Home upbringing for bears
7. Changes in population
8. Good food is important

A. Polar bears started to evolve from brown bears about 5 million years ago. Unlike bears living on land, they are white in colour and their fur is very thick. It helps them to survive on sea ice and swim in cold waters. Polar bears are really big — adult males normally weigh from 350 to 550 kg. Females are smaller. The bears' large paws distribute their weight when they move on thin ice, and their tails are short to conserve heat.

B. Polar bears occupy one of the planet's coldest environments, the Arctic. They prefer northern areas like Canada, Greenland, Alaska, Russia and Norway. Scientists have identified 19 populations of polar bears spread across four different regions of the Arctic. Although many children's books show polar bears and penguins together, the two are found at different poles.

C. These Arctic giants have no natural enemies. Their diet is based on seals. Other sources of food for polar bears are Arctic plants, and also geese, bird eggs and fish. They can eat a wide range of foods but only

marine mammals, like seals and beluga whales, are able to provide them with all the necessary proteins and vitamins to survive in the icy environment.

D. Bears catch seals from ice platforms. They usually wait for seals near their breathing holes — the openings in the ice the seals use to breathe. In autumn, seals cut out breathing holes in the ice and keep them through the winter and polar bears locate the holes with their powerful sense of smell. Polar bears can also attack seals sleeping on the ice.

E. Polar bears spend lots of time hunting seals on sea ice or from large drifting blocks of ice. However, due to global warming sea ice is melting. As a result, bears have to hunt in the water, which is less successful and very risky. Polar bears are good swimmers but they cannot swim long distances and often drown. They don't have enough food to gain enough fat and their newborn cubs are weaker than they used to be.

F. Normally, a female bear builds a den (a tunnel in the ice with two rooms) where she gives birth to two cubs. They are born very small, only about half a kilo, but they grow quickly on their mother's rich milk. For about two years, cubs depend totally on their mothers for food and for survival skills — the mothers teach them how to hunt and survive in the harsh realities of life.

G. Native people, who have lived side by side with polar bears for centuries, say that in many ways bears are like humans. When they are not busy hunting, they play, mock fight or chase each other. Their nose-to-nose greeting usually means some request, for example, a request for food. Some scientists claim they have watched polar bears sharing their food and even performing some eating rituals like greeting their host and saying thank you after a meal.

Text	A	B	C	D	E	F	G
Headline							

2. Вторая группа заданий направлена на развитие умения выстроить план действий.

Read the paragraphs of the text and put them into correct order.

A. There are a good number of Finnic and Chukotko-Kamchatkan languages spoken throughout the more northerly regions of the Far East. Korean is also widely spoken in Yuzhno-Sakhalinsk by the Sakhalin Koreans. But, as in all of Russia, Russian is the principal language and is spoken by nearly everyone, regardless of their first language. Chinese and Japanese are common foreign languages as students learn them in the nearby border regions of Russia, but European languages are far less widespread than in European Russia and travelers should not expect to rely on them. However English is a major international language and expect it to be the most widespread among students and business people here.

B. This lack of roads and rail network makes travel by sea along the coast a much more accessible option, with expedition cruising companies (such as Heritage Expeditions www.heritage-expeditions.com) operating their own ice-strengthened polar research vessels on several trips from Sakhalin in the south to Kamchatka and Kamchatka north into the Russian Arctic including Wrangel and Herald Islands, famous for the density of Polar Bears.

C. The Russian Far East is extraordinarily far from Russia's major population centers in Europe and is usually visited separately, unless by the Trans-Siberian Railway. The largest city in the region, Vladivostok, is a full seven time zones away

from Moscow, with 9,300 km of railroad between them. The Far East is very different from popular conceptions of Russia—it is very mountainous and has an often spectacular Pacific coastline.

D. The principal transit hubs, with good sized international airports, are Khabarovsk, Vladivostok, and to a lesser extent Petropavlovsk-Kamchatsky. In general, you will either arrive by plane or the Trans-Siberian Railway. But it is also possible to arrive by boat from Alaska and Japan to destinations on the Russian Pacific coast.

E. Distances between cities and towns in the Russian Far East are huge and infrastructure is lacking. A combination of using the Trans-Siberian Railway, the Baikal-Amur Mainline, and for destinations off the rail system, domestic flights, will get you around the majority, but not the entirety, of the region. In particular, Northeastern Russia is almost entirely without interregional transportation infrastructure and is off the Russian rail network—the one exception is the long, lonely, seasonal, and partially maintained country roads connecting Yakutsk to Magadan. Heading north from Petropavlovsk-Kamchatsky by road will only take you as far as Esso, road tracks passable by half-track vehicles in March extend as far as Palana; from Palana onwards, overland travel becomes wilderness adventure.

F. If time and money are not constraints, the highlights of this massive region include the city of Vladivostok, the beautiful Kuril Islands, the otherworldly National Parks of Kamchatka, cruising along the coast of Chukotka, and big game hunting in the wildlife paradise of Yakutia.

1	2	3	4	5	6

3. Третья группа заданий направлена на развитие умения вычленять основную проблему.

Read this text and choose the sentence that best summarises the main idea.

1. Problems related to immigration
2. immigration consequences
3. Reasons of immigration
4. Essence and principles of migration

There are many things which make people leave their homes and move to other places. Financial problems have always been among the main of them. Life in poverty and despair often force people to search for a better life. The gap between the developed countries and the third world countries increase year by year, as a result people have to move to industrialized countries in order to have stable earnings, better employment opportunities and higher standards of living. Many people migrate because of natural catastrophes. It is possible to mention the situation in Japan when natural disasters have forced thousands of people to leave their native country in search for security. Some people change their place of living in search for political freedom; it can be migration towards political liberty and political rights or an escape from the governmental persecution. It also makes sense to name ethnic and religious roots. Ethnic conflicts in some countries and religious intolerance often force people to look for a refuge in other countries. Wars and a high rate of criminality also induce people to change the countries they live in.

4. Четвёртая группа заданий нацелена на развитие умения формулировать собственное суждение.

Write a short essay on the topic “Does travelling broaden the mind?”. Express your point of view. Write 150-200 words.

5. Пятая группа заданий направлена на развитие умения оценки правильности выполнения задания.

Express your opinion about this test. Choose the sentence which suits you most and explain why

A) I have easily completed all the tasks, because...

B) I find it difficult to complete task(s) № __, because...

C) While completing the test I found out a lot of new facts, such as...

Ответы на задания оценивались следующим образом: полный ответ на вопрос – 5 баллов, неполный ответ – 3 балла, неверный ответ – 0 баллов.

Количественный анализ распределения по уровням развития умений самостоятельной работы проводился по баллам, где интервал от 0 до 16 баллов соответствовал уровню элементарного развития умений самостоятельной работы, от 17 до 34 баллов – уровню достаточного развития умений самостоятельной работы и от 35 до 43 баллов – уровню максимального развития умений самостоятельной работы.

В ходе констатирующего эксперимента было доказано, что группы ЭГ и КГ однородны по всем трем критериям развития умений самостоятельной работы.

Приведем результаты проведенного исследования исходного уровня развития умений самостоятельной работы обучающихся по каждому из критериев: когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

1. Уровень развития умений самостоятельной работы обучающихся по когнитивному критерию отражен в Таблице 4

Таблица 4 - Уровень развития умений самостоятельной работы (когнитивный критерий) обучающихся у обучающихся на уроках иностранного языка.

Группа	Распределение обучающихся по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	39,51	44,25	16,24
КГ	40,14	44,11	15,75

Анализ уровней развития умений самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка по знаниевому критерию на момент проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показал, что у преобладающего большинства обучающихся знания развиты слабо, что иллюстрирует диаграмма на рис. 1.

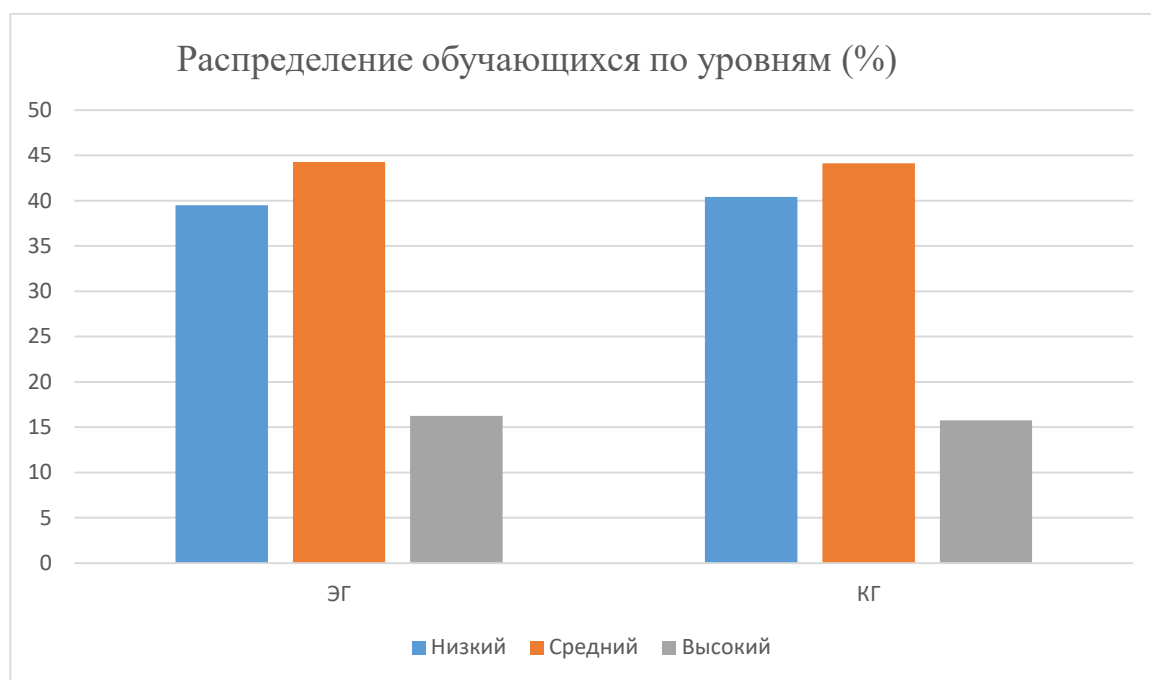


Рис. 1. Соотношение уровней развития умений самостоятельной работы обучающихся (когнитивный критерий) на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

2. Далее на основании заданий на проверку умений практического применения умений самостоятельной работы был определен уровень развития умений самостоятельной работы у обучающихся по деятельностному критерию. Основными заданиями для проверки умений студентов были упражнения на чтение, выделение главной и второстепенной информации, поиск нужной информации. Эти данные приведены в Таблице 5.

Таблица 5- Уровни развития умений самостоятельной работы у обучающихся (деятельностный критерий) на констатирующем этапе опытно- экспериментальной работы

Группа	Распределение обучающихся по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	43,59	41,96	14,45
КГ	43,66	42,78	13,56

Анализ уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся по практическому критерию на момент проведения констатирующего эксперимента выявил, что преобладающее большинство студентов имеют элементарный и достаточный уровни умений, так или иначе связанных с осуществлением делового общения. На диаграмме, представленной на рис. 2, показано, что в разных группах соотношение уровней различается незначительно.

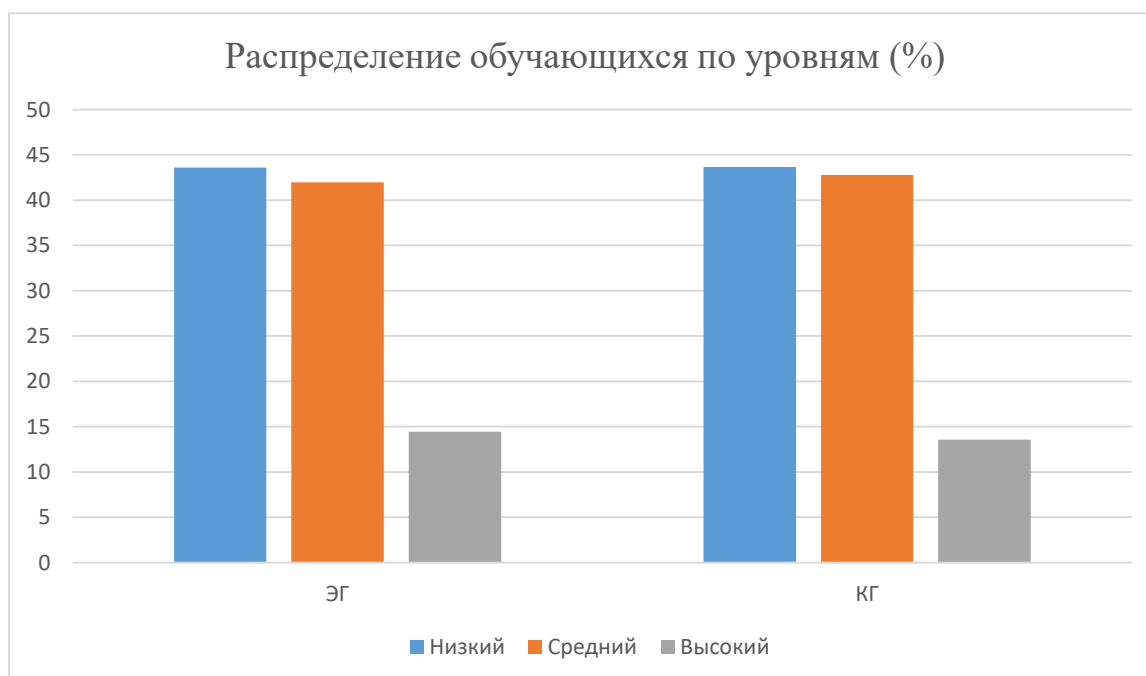


Рис. 2. Соотношение уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка (деятельностный критерий) на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

3. С целью выявления уровня развития умений самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка по рефлексивному критерию были использованы такие методы, как письмо, написание эссе, ответы на заданные вопросы.

Данные этих исследований приведены в Таблице 6.

Таблица 6 - Уровень развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка (рефлексивный) на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Группа	Распределение обучающихся по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	50,55	39,75	9,70
КГ	48,23	41,72	10,05

Анализ результатов свидетельствует о том, что во всех группах подавляющее большинство обучающихся не владеет умениями самостоятельной работы. Большая часть обучающихся (более 50 %) контрольной и экспериментальных групп имеют низкий (элементарный) уровень сформированности выбранными нами умений самостоятельной работы. На диаграмме (рис. 3) представлено распределение обучающихся по уровням владения умениями самостоятельной работы.

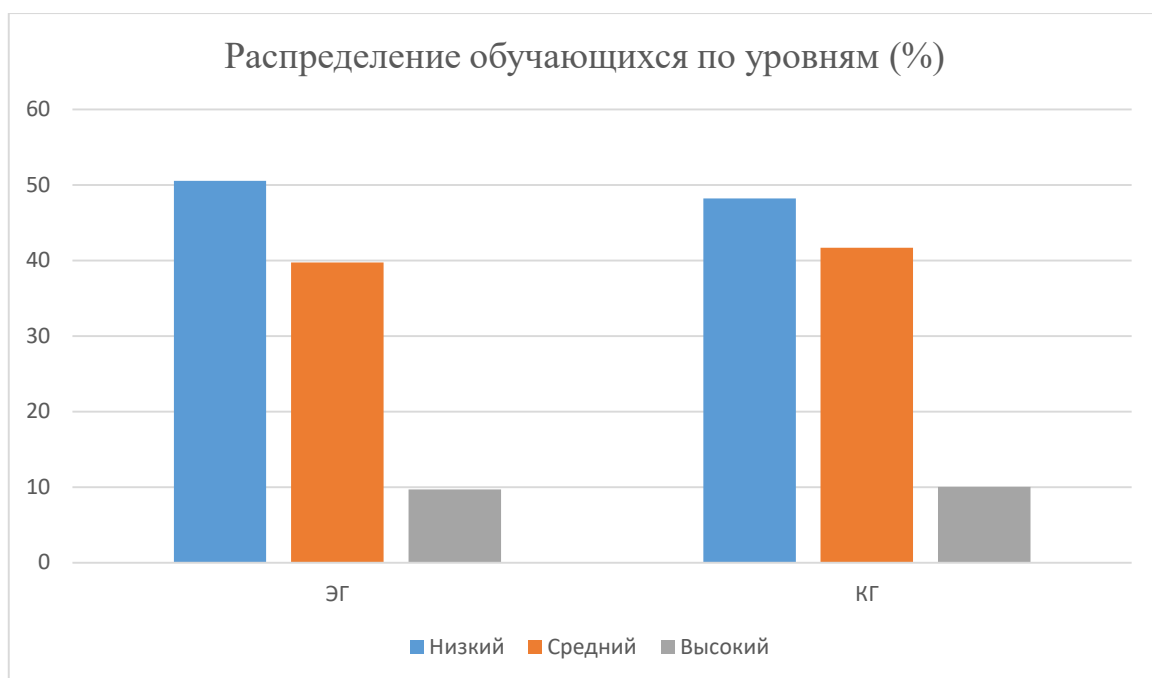


Рис. 3. Соотношение уровней сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

На основании анализа приведенных выше данных об уровнях сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка по выделенным критериям (когнитивному, деятельностному, рефлексивному) можно сделать вывод о слабой сформированности умений самостоятельной работы в целом, причем во всех группах одинаково слабой.

Анализ результатов тестирования свидетельствует о том, что исследуемые умения самостоятельной работы у обучающихся развиты слабо, а именно большая часть студентов (65 %) не владеет необходимым набором умений для осуществления самостоятельной работы. Владение умениями самостоятельной работы, характерными для обучающихся на среднем уровне показали только треть опрошенных. В то время как большинство опрошенных (более 60 %) имеет весьма ограниченные по развитию умения самостоятельной работы.

Подводя итоги, можно сказать, что анализ уровня развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка в целом показал, что сформированность умений по выделенным критериям у обучающихся разных групп примерно одинакова; преобладает низкий (элементарный) уровень развития умений, в то время как уровень высокого владения практически не сформирован. В этой связи можно сделать вывод о необходимости целенаправленной систематической работы по внедрению в учебный процесс предложенной нами модели подготовки развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка и комплекса педагогических условий эффективности её реализации.

2.3 Итоги осуществления опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса вуза. В соответствии с задачами формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были организованы одна контрольная и три экспериментальных группы, приблизительно равные по исходному уровню развития умений самостоятельной работы у обучающихся. В контрольной группе (КГ) подготовка обучающихся к развитию умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка протекала в рамках традиционного обучения.

Основными методами на данном этапе были: метод контролируемого наблюдения с целью сбора первичной информации для получения более точной картины изучаемого феномена и проверки рабочей гипотезы; метод включенного наблюдения, так как исследователь принимал непосредственное участие в изучаемом процессе; эксперимент; метод тестирования; метод анкетирования студентов; метод математической статистики.

В ходе формирующего эксперимента мы проверяли действие отдельных педагогических условий на развитие умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. В соответствии с задачами данного этапа работа проводилась в тех же группах, которые были сформированы на начальном этапе констатирующего эксперимента.

В контрольной группе (КГ) обучение проводилось традиционно, на практических занятиях по планам, предусмотренным утвержденными типовыми программами. В экспериментальной группе работа по развитию умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка велась в соответствии с предложенной нами моделью и комплексом выделенных нами педагогических условий. В группе ЭГ проверялась действенность комплекса педагогических условий, включающих, кроме первых двух условий, еще и третье – условие педагогического сопровождения процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

Таким образом, целью формирующего этапа эксперимента являлась экспериментальная проверка эффективности разработанной системы с использованием комплекса необходимых педагогических условий.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами апробирована разработанная нами система развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка при соблюдении разработанных нами педагогических условий.

Опытное обучение проводилось по теме «Travelling».

Мы исходили из критерия возраста студентов, индивидуальных особенностей и знаний обучающихся по изучаемой теме и языка в целом. Система данных упражнений органично сливается с формированием умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка, позволяет углубить знания.

Комплекс разработанных нами заданий для развития умений самостоятельной работы строился по тому же принципу, что и на констатирующем этапе эксперимента. Поскольку нам было важно проработать именно те умения самостоятельной работы, которые мы выбрали в основе нашего эксперимента. Нами были также составлены 5 упражнений на развитие выбранных умений, а именно: - умение самостоятельно определять тему задания; - умение выстроить план действий; - умение вычленять основную проблему; - умение формулировать собственное суждение.; - умение оценки правильности выполнения задания. Первое задание в данной группе упражнений направление на развитие умения самостоятельно определять тему задания. Дан список текстов и заголовки к ним. Задача студента распределить каждый кусочек текста к подходящему заголовку. Текстов дано 7, а заголовков 8. В этом и заключается сложность данного задания.

1. Read the texts and find the headlines. There is one extra headline.

1. Residents of the North Pole
2. Born to live in cold weather
3. Life is getting harder
4. Sometimes they are similar to us
5. Hunting strategies
6. Home upbringing for bears
7. Changes in population
8. Good food is important

A. Polar bears started to evolve from brown bears about 5 million years ago. Unlike bears living on land, they are white in colour and their fur is very thick. It helps them to survive on sea ice and swim in cold waters. Polar bears are really big — adult males normally weigh from 350 to 550 kg. Females are smaller. The bears' large paws distribute their weight when they move on thin ice, and their tails are short to conserve heat.

- B. Polar bears occupy one of the planet's coldest environments, the Arctic. They prefer northern areas like Canada, Greenland, Alaska, Russia and Norway. Scientists have identified 19 populations of polar bears spread across four different regions of the Arctic. Although many children's books show polar bears and penguins together, the two are found at different poles.
- C. These Arctic giants have no natural enemies. Their diet is based on seals. Other sources of food for polar bears are Arctic plants, and also geese, bird eggs and fish. They can eat a wide range of foods but only marine mammals, like seals and beluga whales, are able to provide them with all the necessary proteins and vitamins to survive in the icy environment.
- D. Bears catch seals from ice platforms. They usually wait for seals near their breathing holes — the openings in the ice the seals use to breathe. In autumn, seals cut out breathing holes in the ice and keep them through the winter and polar bears locate the holes with their powerful sense of smell. Polar bears can also attack seals sleeping on the ice.
- E. Polar bears spend lots of time hunting seals on sea ice or from large drifting blocks of ice. However, due to global warming sea ice is melting. As a result, bears have to hunt in the water, which is less successful and very risky. Polar bears are good swimmers but they cannot swim long distances and often drown. They don't have enough food to gain enough fat and their newborn cubs are weaker than they used to be.
- F. Normally, a female bear builds a den (a tunnel in the ice with two rooms) where she gives birth to two cubs. They are born very small, only about half a kilo, but they grow quickly on their mother's rich milk. For about two years, cubs depend totally on their mothers for food and for survival skills — the mothers teach them how to hunt and survive in the harsh realities of life.

G. Native people, who have lived side by side with polar bears for centuries, say that in many ways bears are like humans. When they are not busy hunting, they play, mock fight or chase each other. Their nose-to-nose greeting usually means some request, for example, a request for food. Some scientists claim they have watched polar bears sharing their food and even performing some eating rituals like greeting their host and saying thank you after a meal.

Text	A	B	C	D	E	F	G
Headline							

Задание №2 направлено на развитие умения выстроить план действий. В задании даны отрывки единого текста, который нужно собрать воедино в логическом порядке.

2. Read the paragraphs of the text and put them into correct order.

A. There are a good number of Finnic and Chukotko-Kamchatkan languages spoken throughout the more northerly regions of the Far East. Korean is also widely spoken in Yuzhno- Sakhalinsk by the Sakhalin Koreans. But, as in all of Russia, Russian is the principal language and is spoken by nearly everyone, regardless of their first language. Chinese and Japanese are common foreign languages as students learn them in the nearby border regions of Russia, but European languages are far less widespread than in European Russia and travelers should not expect to rely on them. However, English is a major international language and expect it to be the most widespread among students and business people here.

B. This lack of roads and rail network makes travel by sea along the coast a much more accessible option, with expedition cruising companies (such as Heritage Expeditions www.heritage-expeditions.com) operating their own ice-strengthened polar research vessels on several trips from Sakhalin in the south to Kamchatka and Kamchatka north into the Russian Arctic including Wrangel and Herald Islands, famous for the density of Polar

Bears.

C. The Russian Far East is extraordinarily far from Russia's major population centers in Europe and is usually visited separately, unless by the Trans-Siberian Railway. The largest city in the region, Vladivostok, is a full seven time zones away from Moscow, with 9,300 km of railroad between them. The Far East is very different from popular conceptions of Russia—it is very mountainous and has an often spectacular Pacific coastline.

D. The principal transit hubs, with good sized international airports, are Khabarovsk, Vladivostok, and to a lesser extent Petropavlovsk-Kamchatsky. In general, you will either arrive by plane or the Trans-Siberian Railway. But it is also possible to arrive by boat from Alaska and Japan to destinations on the Russian Pacific coast.

E. Distances between cities and towns in the Russian Far East are huge and infrastructure is lacking. A combination of using the Trans-Siberian Railway, the Baikal-Amur Mainline, and for destinations off the rail system, domestic flights, will get you around the majority, but not the entirety, of the region. In particular, Northeastern Russia is almost entirely without interregional transportation infrastructure and is off the Russian rail network—the one exception is the long, lonely, seasonal, and partially maintained country roads connecting Yakutsk to Magadan. Heading north from Petropavlovsk-Kamchatsky by road will only take you as far as Esso, road tracks passable by half-track vehicles in March extend as far as Palana; from Palana onwards, overland travel becomes wilderness adventure.

F. If time and money are not constraints, the highlights of this massive region include the city of Vladivostok, the beautiful Kuril Islands, the otherworldly National Parks of Kamchatka, cruising along the coast of Chukotka, and big game hunting in the wildlife paradise of Yakutia.

1	2	3	4	5	6

Третье упражнение позволяет развивать умение вычленять основную проблему. Суть задания заключается в прочтении текста и выборе конкретных предложений по данной теме. Нужно выбрать именно те, где заключена главная мысль текста.

3. Read this text and choose the sentence that best summarises the main idea.

1. Problems related to immigration
2. immigration consequences
3. Reasons of immigration
4. Essence and principles of migration

There are many things which make people leave their homes and move to other places. Financial problems have always been among the main of them. Life in poverty and despair often force people to search for a better life. The gap between the developed countries and the third world countries increase year by year, as a result people have to move to industrialized countries in order to have stable earnings, better employment opportunities and higher standards of living. Many people migrate because of natural catastrophes. It is possible to mention the situation in Japan when natural disasters have forced thousands of people to leave their native country in search for security. Some people change their place of living in search for political freedom; it can be migration towards political liberty and political rights or an escape from the governmental persecution. It also makes sense to name ethnic and religious roots. Ethnic conflicts in some countries and religious intolerance often force people to look for a refuge in other countries. Wars and a high rate of criminality also induce people to change the countries they live in.

Четвертое упражнение на развитие умения формулировать собственное суждение. Студенту дается тема и заданы рамки количества слов, в которые нужно уложиться и при этом раскрыть тему.

4. Write a short essay on the topic “Does travelling broaden the mind?”. Express your point of view. Write 150-200 words.

Пятое задание направлено на развитие умения оценки правильности выполнения задания. Нужно оценить себя и уровень своей успешности в выполнении конкретных заданий.

5. Express your opinion about this test. Choose the sentence which suits you most and explain why

- a) I have easily completed all the tasks, because...
- b) I find it difficult to complete task(s) №__, because...
- c) While completing the test I found out a lot of new facts, such as...

В ходе выполнения такого рода заданий нами реализовались такие педагогические условия, как межпредметная интеграция, поскольку задания разнообразны и касаются как географических терминов, так и политических, и экономических. Условие создания положительной мотивации познавательной деятельности путем вовлечения обучающихся в активный учебный процесс, а также использование условия педагогического сопровождения в процессе работы над данными видами упражнений.

Также студентам после проработки данного комплекса упражнений был представлен похожий вариант с заданиями, где они уже самостоятельно выполняют и результат обсуждается с преподавателем по поводу всех возникших в процессе работы вопросов. (Приложение 2).

Итогом данной работы было составление обучающимися их индивидуального проекта. В данном случае студентам было предложено выполнить проект в виде их удостоверения личности (Identity Card or ID). На основе проработанных нами заданий на развитие выбранных умений, студенты готовили информацию о себе, которую они отбирали при помощи умений, которые они развивали в течение нашей экспериментальной работы. Их индивидуальный проект состоял из нескольких пунктов, где они указывали информацию о себе, образовании, своем опыте работы, знаниях языков, интересах и другая информация, которую они сочли необходимой в рассказе о себе. Обучающиеся

использовали умения самостоятельной работы в процессе подготовки и представления своего варианта ID. Результат подготовки показал, как же изменились умения самостоятельной работы студентов в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

В таблицах 7, 8 и 9 представлены результаты, полученные нами на этапе формирующего эксперимента опытно-экспериментальной работы.

Таблица 7- Уровни развития умений самостоятельной работы (когнитивный критерий) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Группа	Распределение обучающихся по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	29,12	43,04	27,84
КГ	40,92	42,27	16,81

Анализируя результаты таблицы 7, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе произошли положительные изменения в перераспределении уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка по когнитивному критерию: увеличилось число обучающихся с высоким уровнем развития умений самостоятельной работы. Причем наиболее существенные изменения произошли в группе ЭГ, где выполнялся комплекс всех трех педагогических условий. В контрольной группе изменения по когнитивному критерию незначительны. Указанные результаты представлены на диаграмме (рис. 4), позволяющей наглядно представить изменения в распределении обучающихся по уровням знаний

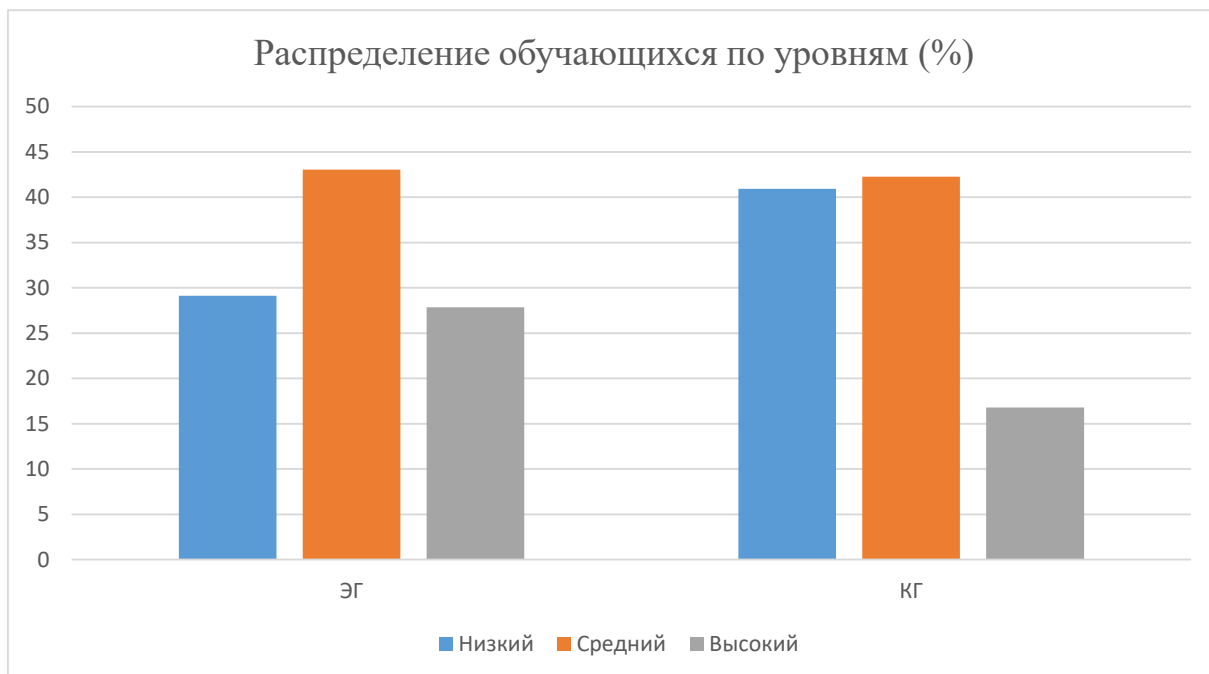


Рис. 4. Соотношение уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка (когнитивный критерий) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Таблица 8- Уровни развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка (практический критерий) на формирующем этапе опытно - экспериментальной работы

Группа	Распределение обучающихся по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	27,72	43,44	28,84
КГ	43,58	42,07	14,35

Данные таблицы 8 показывают, что на формирующем этапе в экспериментальных группах число обучающихся при развитии умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка по практическому критерию увеличилось. Наиболее существенные изменения также произошли в группе ЭГ, где выполнялся комплекс трех педагогических условий. В контрольной группе изменения по практическому критерию незначительны. Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме (рис. 5).

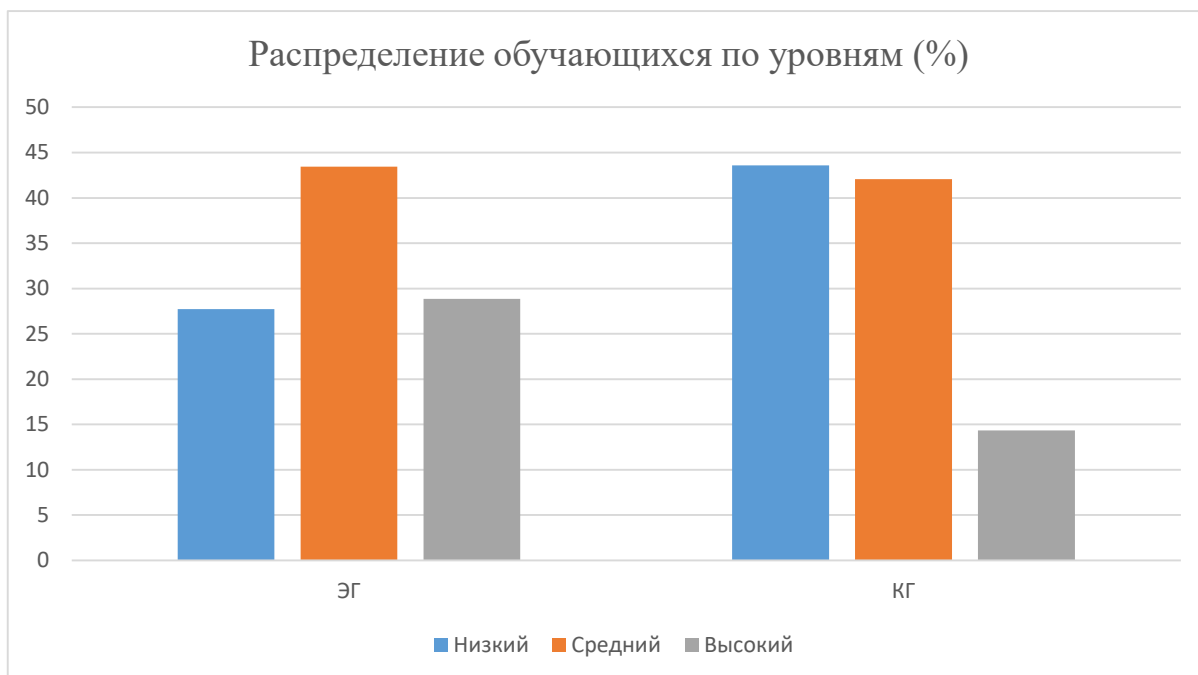


Рис. 5. Соотношение уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка (практический критерий) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Далее приведены результаты, отражающие изменения уровней развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка по профессионально-ценностному критерию (Таблица 9).

Таблица 9 - Уровни развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка (рефлексивный) на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Группа	Распределение обучающихся по уровням (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	24,09	44,64	31,27
КГ	47,64	42,69	10,57

Данные таблицы 9 показывают, что на формирующем этапе сохраняется тенденция увеличения в экспериментальных группах числа обучающихся при развитии умений самостоятельной работы на уроках иностранного языка по рефлексивному критерию. Но более выражено

увеличение числа студентов как на достаточном, так и на свободном уровне владения. Наиболее существенные изменения произошли в группе ЭГ-3, где выполнялся комплекс педагогических условий. В контрольных группах изменения по профессионально-ценностному критерию незначительны. Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме (рис. 6).

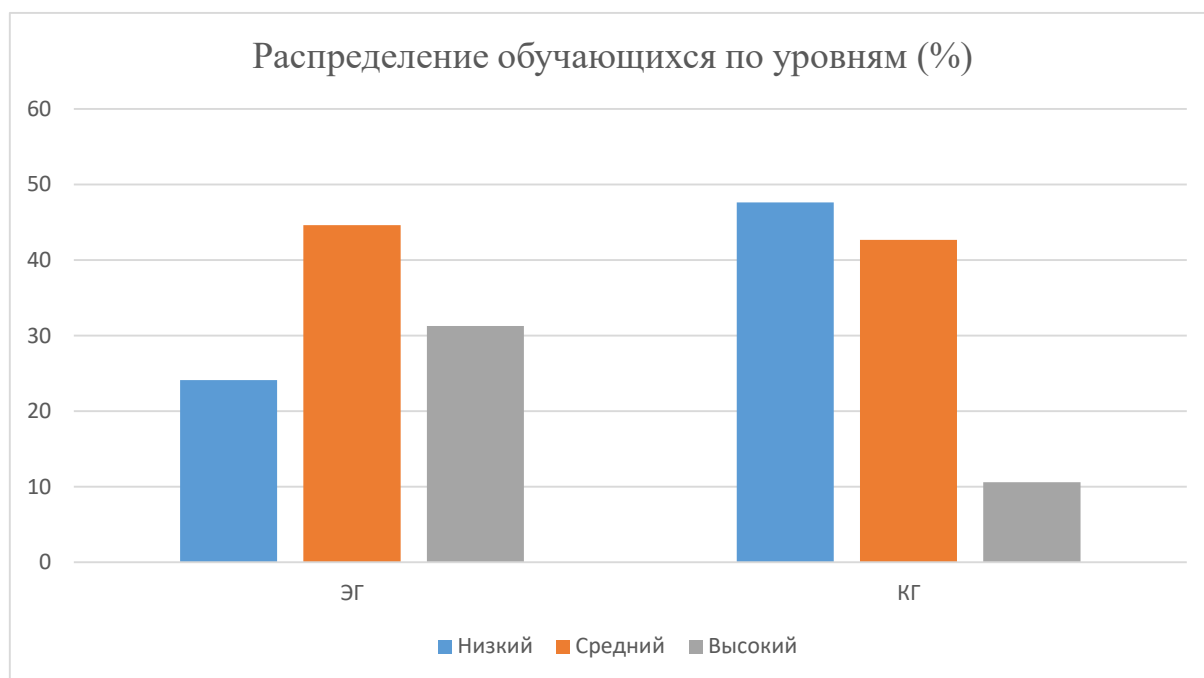


Рис. 6. Соотношение уровней развития умений самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка (рефлексивный) на формирующем этапе экспериментальной работы.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы мы проанализировали результаты, отражающие динамику развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка в процессе введения в обучение иностранному языку предложенной нами модели.

Сопоставляя результаты, полученные нами в контрольной и в экспериментальных группах, можно сделать следующие выводы.

Различия результатов экспериментальных и контрольной групп свидетельствуют о том, что развитие умений самостоятельной работы у

обучающихся на уроках иностранного языка происходит более успешно при воздействии выделенных нами педагогических условий.

Проверка значимости различий подтвердила существенные изменения в уровнях развития умений самостоятельной работы обучающихся на уроках иностранного языка в экспериментальной группе и отсутствие изменений в контрольной группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что наблюдаемые изменения в уровнях развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации комплекса педагогических условий эффективного функционирования разработанной нами модели.

Выводы по второй главе

Для повышения объективности полученных результатов работа на констатирующем и формирующем этапах эксперимента проводилась в одних и тех же группах и на основе одних и тех же средств диагностики.

Результаты формирующего этапа позволяют отметить позитивные изменения в уровнях развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. По мере внедрения выявленных нами педагогических условий происходило увеличение числа студентов, владеющих данными умениями на среднем и высоком уровнях и уменьшение числа студентов – на низком уровне. При этом наиболее значительные изменения были зафиксированы в группе ЭГ, где нами применялся полный комплекс всех трех педагогических условий – принципа межпредметной интеграции; принципа создания положительной мотивации; педагогического сопровождения процесса формирования умений самостоятельной работы у обучающихся.

Переход студентов на более высокий уровень владения происходил поэтапно: с низкого уровня на средний, и со среднего на высокий по

мере внедрения педагогических условий предложенной нами модели подготовки студентов.

Следует отметить эффект роста показателей развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. Введение комплекса всех трех педагогических условий дает больший по степени прирост показателей.

Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математического подсчета, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данного исследования определяется повышением требований к развитию умений самостоятельной работы у обучающихся по причине изменения социально-экономических условий в нашей стране; тенденции в образовании, связанные с необходимостью развития умений самостоятельной работы у обучающихся с целью повышения их мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Также наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ и технологического аппарата процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

В первой главе диссертационной работы нами дан анализ состояния развития самостоятельной работы обучающихся, определены основополагающие и сопряженные с ними понятия; рассмотрены идеи отечественных и зарубежных ученых по исследуемому вопросу; разработана и теоретически обоснована специальная модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка.

Разработанная нами модель основывается на системно-деятельностном подходе.

Нами были определены следующие педагогические условия успешной реализации разработанной модели:

- обучение на основе межпредметной интеграции;
- создание положительной мотивации;
- педагогическое сопровождение процесса развития умений самостоятельной работы у обучающихся.

Во второй главе нашей работы нами были определены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента. Цель заключалась в апробации педагогических условий функционирования модели развития умений самостоятельной работы у обучающихся на уроках иностранного языка. В

задачи проводимого педагогического исследования входило разработать программу эксперимента; выбрать экспериментальную и контрольную группы; апробировать разработанную модель развития умений самостоятельной работы у обучающихся; подвести итоги эксперимента. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента был проведен диагностический комплекс для выявления первоначального уровня развития умений самостоятельной работы у студентов экспериментальной и контрольной групп посредством выявления сформированности четырех компонентов умений самостоятельной работы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил недостаточный уровень развития умений самостоятельной работы.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- проверка педагогических условий;
- внедрение разработанной модели развития умений самостоятельной работы в процесс обучения экспериментальной группы.

На контрольном этапе эксперимента был проведен диагностический комплекс, позволяющий сравнить уровни сформированности умений самостоятельной работы у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что в экспериментальной группе, где был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя апробацию модели развития умений самостоятельной работы и реализацию вышеуказанных педагогических условий, были отмечены значимые качественные изменения, в отличие от контрольной группы, в которой не проводился формирующий эксперимент, изменений не наблюдалось. Этот факт является подтверждением достоверности выдвинутой нами гипотезы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / А. Ф. Киселев, Н. Д. Никандров, В. Д. Шадриков [и др.] ; Российская академия образования, институт общего среднего образования. – Москва : Изд-во ИОСО РАО, 1999. – 262 с. : табл. – ISBN 5-8247-0008-7.
2. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / Н. Ю. Милютинская, Н. Е. Брим., М. А. Бекк, В. В. Вартанова, А. Н. Мифтахутдинова. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 266 с.
3. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам : ученые записки / отв. ред. К. Г. Павлова // Вестник МГЛУ. – Выпуск 461. – Москва : МГЛУ, 2001. – 239 с. : табл.
4. Андарало А. И. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете / А. И. Андарало, Е. С. Шилова // Адукация і вихавание. – 2002. – № 10. – С. 14–18.
5. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 «Педагогика» / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 499 с. : ил., табл.
6. Аникина Ж. С. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку : к истории вопроса в зарубежной педагогике / Ж. С. Аникина, Л. И. Агафонова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4. – С. 23–27.
7. Бароненко А. С. Теория и практика формирования обществоведческой культуры учащихся старших классов среднего общеобразовательного учреждения в учебном процессе (гуманитарный аспект) : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Бароненко Анатолий Сергеевич ; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 1999. – 379 с.

8. Болонский процесс : поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / ред. В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 210 с. : ил., табл. – ISBN 5-7563-0329-4.

9. Борщёва В. В. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / В. В. Борщёва, Я. Г. Григорян // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 43–48.

10. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – Москва : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с. – ISBN 5-201-02163-8.

11. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Бурденюк Галина Михайловна ; Московский ордена Дружбы народов государственный лингвистический университет. – Кишинев, 1992. – 558 с. : ил.

12. Бутягина К. Л. Содержание и организация самостоятельной работы по иностранному языку в учебное время : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Бутягина Каринэ Левоновна ; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина. – Москва, 1991. – 272 с.

13. Бухтеева Е. Е. Личностно ориентированный подход как основа учебной автономии / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 12. – С. 38–40.

14. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.

15. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРКТИ, 2003. – 189 с. : схем., табл. – ISBN 5-89415-290-9.

16. Гарунов М. Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности / М. Г. Гарунов, Р. А. Блохина, Г. С. Лаптева [и др]. – Москва : НИИВШ, 1985. – 44 с.

17. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учебное пособие к спецкурсу / И. А. Гиниатуллин ; Свердловский государственный педагогический институт. – Свердловск : СГПИ, 1990. – 93 с.

18. Голованова Н. Ф. Самообразование как составная часть самовоспитания старших школьников : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Голованова Надежда Филипповна ; Рязанский педагогический институт. – Рязань, 1976. – 26 с.

19. Горяев Ю. А. Формирование самоконтроля и самооценки у учащихся в системе развивающего обучения / Ю. А. Горяев // Наука и школа. – 2000. – № 2. – С. 8–13.

20. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 352 с. – ISBN 985-463-082-X.

21. Егорченкова Е. Я. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза / Е. Я. Егорченкова, А. Г. Завьялова, А. В. Кравченко // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 34–36.

22. Ефанова Л. Д. Управление самостоятельной работой студентов над рецептивной лексикой : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ефанова Людмила Дмитриевна ; Московский государственный институт иностранных языков им. Мориса Тореза. – Москва, 1990. – 23 с.

23. Журавская Н. Т. Активизация самостоятельной работы студентов как фактор формирования их инновационного мышления / Н. Т. Журавская // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 4. – С. 30–33.

24. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших

педагогических учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с. – ISBN 5-7695-2146-5.

25. Заседателева М. Г. Методологические основы обучения иностранным языкам : учебное пособие / М. Г. Заседателева, С. Л. Мишланова. – Челябинск : Цицеро, 2018. – 167 с. – ISBN 978–5–91283–972–6.

26. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – № 5. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 20.10.2019).

27. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.

28. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2000. – 384 с. – ISBN 5-88439-097-1.

29. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с. – ISBN 5-09-001716-6.

30. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранному языку / А. Е. Капаева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 44–37.

31. Качалов Н. А. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе / Н. А. Качалов, С. Ф. Шатилов // Профессиональный проект : идеи, технологии, результаты. – Москва : АНО «Со-Действие», 2010. – С. 3–11.

32. Ким Н. П. Теория и практика формирования умений самообразования слушателей юридических институтов МВД : дис. ...

доктора педагогических наук : 13.00.08 / Ким Наталья Павловна ; Костанайский университет им. А. Байтурсынова. – Костанай, 2000. – 410 с. : ил.

33. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение : подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам) / Е. В. Ковалевская. – Москва : МНПИ, 2000. – 247 с. : схем., табл. – ISBN 5-89619-018-2.

34. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 2000. – 336 с. : табл. – ISBN 5-901030-26-5.

35. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры / Н. Ф. Коряковцева // Сборник научных трудов московского государственного лингвистического университета. – Москва : МГЛУ, 2001. – Вып. 461. – С. 12–29.

36. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9–14.

37. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : АРКТИ, 2002. – 173 с. : табл. – ISBN 5-89415-244-5.

38. Кричевский Р. Л. Если вы руководитель... : Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : Дело, 1998. – 398 с. – ISBN 5-7749-0051-7.

39. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина ; Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1970. – 114 с.

40. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 6. – С. 76–80.

41. Лужных Л. А. Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в цикле аудиторных-внеаудиторных занятий в

техническом вузе : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Лужных Людмила Александровна ; Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. Мориса Тореза. – Москва, 1973. – 25 с.

42. Маргарян Т. Д. Формы автономного обучения в техническом ВУЗе в группах ESP (английский для специальных целей) / Т. Д. Маргарян // Гуманитарный вестник. – 2014. – №2 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-avtonomnogo-obucheniya-v-tehnicheskom-vuze-v-gruppah-esp-angliyskiy-dlya-spetsialnyh-tseley> (дата обращения: 20.12.2019).

43. Маргарян Т. Д., Алявдина Н. Г. New trends in ESP Teaching. Материалы межвузовской научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур» / Т. Д. Маргарян, Н. Г. Алявдина. – Москва : РУДН, 2013. – С. 129–131.

44. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.

45. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Москва : Просвещение, 1977. – 240 с.

46. Милютинская Н. Ю. К проблеме организации самостоятельной работы студентов по овладению выразительными качествами речи / Н. Ю. Милютинская // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 190–200.

47. Мирошниченко Л. А. Управление процессом формирования учебной деятельности студентов / Л. А. Мирошниченко // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск, 1997. – С. 43–45.

48. Насонова Е. А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» / Е. А. Насонова // Известия высших учебных заведений. Серия : гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (2). – С. 145–149.
49. Насонова Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению / Е. А. Насонова // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико - технологического университета. – 2009. – №4. – С. 318–322.
50. Национальная доктрина образования Российской Федерации : утвержден постановлением Правительства РФ от 4 окт. 2000 г. № 751 – URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741> (дата обращения: 12.10.2019).
51. Нечаев В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – Москва : Изд-во Московского государственного университета, 1992. – 198 с. – ISBN 5-211-01473-1.
52. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – Москва : Изд-во Московского государственного университета, 1988. – 166 с. – ISBN 5-211-00506-6.
53. Новикова Т. Г. Зарубежный опыт использования портфолио / Т. Г. Новикова // Народное образование. – 2005. – № 9. – С. 151–154.
54. Образовательный стандарт основного общего образования по иностранному языку : утвержден приказом № 1089 Министерства образования Российской Федерации 5 марта 2004 г. – URL :http://www.georggorono.ru/index.php?option=com_content&task=blocategory&id=68&Itemid=69&limit=9&limitstart=9 (дата обращения: 24.09.2019).
55. Павлова И. П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку : автореф. дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Павлова Ирина Петровна ; Московский ордена Дружбы народов государственный лингвистический университет. – Москва, 1992. – 47 с.

56. Панюшкин В. П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности : автореф. дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Панюшкин Виталий Петрович ; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 1984. – 24 с.
57. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – ISBN 5-200-00717-8.
58. Педагогика: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 566 с. : табл. 22 см. – ISBN 978-5-7695-4762-1.
59. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: пособие для студентов вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 364 с. – ISBN 978-5-7695-7057-5.
60. Райский Б. Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию / Б. Ф. Райский // Формирование у учащихся готовности к самообразованию. – Волгоград : ВГПИ, 1977. – С. 26-31.
61. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 705 с. : ил. – ISBN 978-5-459-01141-8.
62. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В. Н. Сагатовский. – Москва : Политиздат, 1990. – 366 с. – ISBN 5-250-00729-5.
63. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроке иностранного языка / В. В. Сафонова. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : Еврошкола, 2001. – 271 с. : ил., схем., табл. – ISBN 5-93285-022-1.
64. Сергеева Л. Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук :

13.00.01 / Сергеева Лариса Николаевна ; Ленинградский Государственный Университет. – Ленинград, 1982. - 22 с.

65. Сериков Г. Н. Самообразование : Совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во Иркутского университета, 1991 – 227 с. : схем. – ISBN 5-7430-0234-7.

66. Серова Т. С. Концептуальные характеристики коммуникативного обучения иностранным языкам в вузе / Т. С. Серова // Коммуникативное обучение иностранным языкам. – Пермь–Москва, 1998. – С. 12–25.

67. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004 – № 2. – С. 11–17.

68. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Астрель, 2008. – 270 с. : ил., портр, табл. – ISBN 978-5-17-049091-2.

69. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – Москва : Глосса-Пресс, 2004. – 336 с. : табл. – ISBN 5-7651-0105-4.

70. Соловьёва Е. Н. Современные требования к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению учебного процесса в языковом образовании / Е. Н. Соловьёва // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 8–12.

71. Тамбовкина Т. Ю. О некоторых методах самообучения иностранным языкам / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 47–51.

72. Трофимова И. Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Трофимова Ирина

Дмитриевна ; Бурятский государственный университет. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с. : ил.

73. Уровни владения языком по системе Европейского Совета. Общие европейские компетенции владения иностранным языком. Совет Европы. – Страсбург : Cambridge University Press, 2000. – URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels (дата обращения: 16.04.2020).

74. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) : утвержден приказом № 1426 Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015. – Москва, 2015 – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 17.09.2019).

75. Философский энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский. – Москва : ИНФРА-М, 1997. - 574 с. – ISBN 5-86225-403-Х.

76. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман ; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1977. – 207 с. : ил.

77. Халеева И. И. Языковая политика России / И. И. Халеева // Языковой портфель в России. Результаты 1 этапа пилотного проекта. – Москва : МГЛУ, 1999. – С. 3–5.

78. Цветкова Т. К. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку / Т. К. Цветкова // Сборник научных трудов московского государственного лингвистического университета. – 2001. – № 461. – С. 62–72.

79. Чирков В. И. Самодерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

80. Этимологический словарь русского языка : в 4-х томах / М. Фасмер. – 4-е изд., стер. – Москва : Астрель, 2007. – Т. 1. – 576 с. – ISBN 5-17-013347-2.
81. Яковлева А. Н. Развитие учебной автономии студентов вуза / А. Н. Яковлева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 4 (24). – С. 120–124.
82. Andreasyan I. Learning to teach / I. Andreasyan. – Oxford, 2001. – 299 p.
83. Benson P. Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice / P. Benson, S. Toogood. – Dublin : Authentik, 2002. – 114 p.
84. Benson P. Autonomy and independence in language learning / P. Benson, P. Voller. – London and New York : Longman, 1997. – 270 p.
85. Bimmel P. Lernerautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillon. – München : Langenscheidt, 2000. – 208 p. – ISBN 3-468-49651-6.
86. Borg S. Learner Autonomy : English Language Teachers' Beliefs and Practices / S. Borg, S. Al-Busaidi. – London : British Council. – 2012. – 45 p.
87. Cohen A. Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide / A. Cohen, S. Weaver. – Minneapolis : Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2006. – 177 p.
88. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
89. Dickison L. Autonomy and motivation : a literature review / L. Dickison // System. – 1995. – №23 (2). – P. 165–174.
90. Haines S. Project for FLT Classroom / S. Haines. – UK : Nelson, 1989. – ISBN 100-1-755-5736-5.
91. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 87 p.
92. Holec H. Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre / H. Holec // Mélanges pédagogiques. – 1990. – P. 75–87.

93. Learner autonomy across cultures: language education perspectives / edit. D. Palfreyman, R. Smith. – New York : Palgrave Macmillan, 2003. – 295 p.
94. Little D. Autonomy in Second Language Learning / D. Little. – München : Hueber, 1999. – 377 p.
95. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Centre for Language and Communication Studies / D. Little // Centre for Language and Communication Studies. – Dublin : Trinity College, 2004. – P. 15–25.
96. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems / D. Little. – Dublin : Authentik, 1991. – 175 p.
97. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy / L. Mariani // Perspectives. Journal of TESOL. – 1997. – Vol. XXIII. – No. 2. – P. 28–36.
98. Miller L. Learner Autonomy 9 – Autonomy in the Classroom / L. Miller. – Dublin : Authentik, 2007. – 119 p.
99. Oxford R. L. Language Learning Strategies. What Every Teacher should Know? / R. L. Oxford. – Boston : Newbury House, 1990. – 342 p.
100. Rebecca L. Language learning styles and strategies: an overview / L. Rebecca // Learning Styles & Strategies. – Oxford : GALA, 2003. – URL: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> (дата обращения: 16.01.2021).
101. Rubin J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us / J. Rubin // TESOL Quarterly. – Vol. 9 – №1. – 1975. – P. 41–51.
102. Ushioda E. Learner Autonomy 5 – Role of Motivation / E. Ushioda. – Dublin : Authentik, 1996. – 175 p.
103. Trim J. Preface / J. Trim, ed. H. Holec // Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application. Strasbourg: Council of Europe. 1988. – P. 23–26.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета

Изучение отношения обучающихся к развитию умений самостоятельной работы

1. Считаете ли Вы иноязычное образование значимым для профессиональной деятельности?
2. Как Вы оцениваете уровень своих умений самостоятельной работы?
3. Удовлетворены ли Вы организацией учебного процесса по процессу развития умений самостоятельной работы?
4. С чем, по Вашему мнению, в большей степени связана учебная деятельность по освоению иностранного языка (чтение, перевод, аудирование, письмо, коммуникативные упражнения)?
5. Считаете ли Вы необходимым изменить подход к иноязычной подготовке в вузе?
6. Связываете ли Вы Вашу будущую профессию с необходимостью развития умений самостоятельной работы?
7. Испытываете ли Вы трудности в освоении лексических и грамматических знаний?
8. Считаете ли Вы возможным самостоятельное освоение иностранного языка?
9. Связываете ли Вы возможность карьерного роста с уровнем владения иностранным языком?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

I. Relationships

1. Read the texts and find the headlines. There is one extra headline.

1. Building new relations
2. Rent a granny
3. Care and support
4. Keeping family together
5. Playing favourites
6. Going out together
7. Family violence
8. Difficult relative

A. Of course, as your children grow, marry and have children of their own, it is not as easy to spend each holiday together. Be flexible and either alternate holidays or pick a few specific holidays where the entire family will be together. Sometimes it sounds like an overwhelming feat, especially if you have a large family, but as I said, children, even when they become adults, need those special occasions and traditions and they will go out of their way to make sure they happen.

B. If you are lucky enough to have a sister, you already know that is a special bond unlike any other. Many factors can affect your relationship with your sister as you get older, however, such as age differences, geographic location, new family responsibilities - even sibling rivalry!

C. If your sister-in-law is much younger than you, then it will be very easy for you to win her over. Little girls love spending time with their big brother's girlfriends, and you're this little girl's big brother's wife, so she's going to be related to spend time with you. Play together with Barbie dolls, or ask her to help you decorate some Christmas cookies. Become her friend, and take an active interest in her, and she will love you forever.

D. When parents are surveyed on the subject of favoritism, nearly all respondents say that despite their best efforts to the contrary, they have favored

one child over another at least occasionally. “I see the frustration and behavior problems in our oldest child resulting from the favoritism their father shows our youngest child,” said one parent in response to a recent *Vision* survey on the topic. “It is a very serious problem in our family.”

E. A new "grannies-for-rent" service in Poland brings together elderly people without families, and people who miss having real grandparents. A local University for the Elderly set up the programme, which aims to benefit people from all generations.

F. Unfortunately for many, home can be anything but a safe haven. Men and women alike may find their home a fierce battleground. For children it may be where they are most vulnerable to assault, misuse or deprivation, ironically at the very hands of those who have a duty to safeguard and nourish them. Even the elderly may have reason to fear those who should be their caretakers.

G. Parents give an enormous amount to their children, and as a result they're extremely invested in them, in helping them grow and thrive. They look out for their interests, stay up with them when they're sick, clean up their messes when they're sick - all of that investment helps the child grow and feel secure.

Text	A	B	C	D	E	F	G
Headline							

2. Put the story into the correct order

A) I hung up the phone and pulled out a cigarette: almost the last one in the pack. For a couple of lengthy minutes, I was striking the matches trying to get a light. Finally, the gray smoke enshrouded my head, cleansing it from delirious thoughts. A tiny piece of free space lit in my heart and I felt that the emptiness of my apartment did not scare me anymore. I walked around it lighting all lamps, raising the window shades, and opening the widows; after a moment of hesitation, I turned the photographs on my desk face to the

wall—I felt the time for delving into the past, trying to solve what couldn't be solved, was over.

B) At the other end of the wire, on the other shore of the ethereal ocean, impossibly far away from me and at the same time right there, in my kitchen, a woman's tender voice sounded. It was so lonely, but with hope sounding in it. A voice so consonant with mine. And the voice said: "Hello?"

C) Through the opened window, I could hear the city hum. Thousands of people were driving somewhere in their cars, shouting into their cellphones. I found myself sitting in the kitchen, drowning in the oncoming darkness, propping my head by my hand, and gazed at the blank wall in front of me.

D) When I returned home, it was already getting dark. I closed the front door, leaned against it with my back, and stood like that for a couple of long minutes with my eyes shut. Then I slipped down, sat on the checkered floor, buried my face in my knees, and listened to the silence of my empty apartment—to the silence inside of my head. Just a regular evening of another ordinary day.

E) The freedom in my chest widened, and I felt cramped in my little room—but in a good way. I was about to walk outside to inhale the remains of the violet dusk, but suddenly my phone rang.

F) When I returned home, it was already getting dark. I closed the front door, leaned against it with my back, and stood like that for a couple of long minutes with my eyes shut. Then I slipped down, sat on the checkered floor, buried my face in my knees, and listened to the silence of my empty apartment—to the silence inside of my head. Just a regular evening of another ordinary day.

G) I glanced at my phone. After a momentary hesitation, I picked it up; my disobedient fingers dialed a random number; I could hear the long, long beeps—infinately plangent, as if somebody was pulling out a copper wire with pliers. Beep—pause—beep—pause. Drifting vessels sometimes hum in the night, and the lighthouses blink in response; but I had neither a sea, nor a

lighthouse by my side back then.

H) This sound was rather alien for my world, and for some time, I stood in the kitchen and stared at the black ringing box on my table. Then I timidly picked it up, and saw an unknown number on a display. Oh yes, it was the number I had dialed recently!

1	2	3	4	5	6	7	8

3. Read the text and choose the statement that best summarises the main idea

- a) Iphone 6 is a testimony of status.
- b) Cellphones have become the real meaning of our life that displaces real communication.
- c) We can't keep in touch without a cellphone.

The release of the iPhone 6 and 6 Plus this September was greeted with open arms and a touch of chaos. People queued for four days just to be one of the first people in the world to get their hands on these gadgets, paying up to £800 for the privilege. People go to extraordinary lengths to get these phones and there is a sense of urgency across the world to have the latest Apple products.

But a phone, nowadays, is no longer just a practical device, used to text and call. It has become a testimony of status, a fashion accessory, and so much more than a telephone. Children as young as five years old have been seen in Britain carrying round expensive mobile phones and for what reason? Who can a 5-year-old possibly need to text or call?

The answer lies in the fact that the primary use for mobile phones is no longer a phone. More photos are taken using iPhones than any camera in the world. Apps allow us to track our health, our pets, play games, find dates, shop, budget ... the list is endless, and features the innovative, the weird and the wonderful.

As an iPhone user myself, I am never without my phone. I check Facebook, Instagram, Twitter and my emails several times a day, along with taking photographs and keeping in touch with friends and family.

But do we rely on our phones too much? I love sharing things that I enjoy and keeping up with my friends' lives, but I do think it's got out of hand. Instead of talking together, friends sit round tables in restaurants scrolling through Facebook, and we are more interested in Instagramming photos of special moments than actually enjoying them.

I think it's important to make time for each other. Turn off your phone every now and again. One tip when you go out with friends is to put all of your phones in the middle of the table, and whoever touches their phone first has to pay the bill! Trust me, it won't ruin your life if you don't see what that guy you once met is eating for dinner!

Sharing and keeping in touch is great, but don't let your phone become more important than the people in your life.

4. Write a short essay on the topic “Do all human beings certainly need social contacts or not?”. 150-200 words

5. Express your opinion about this test. Choose the sentence which suits you most and explain why

- a) I have easily completed all the tasks, because...
- b) I find it difficult to complete task(s) No __, because...
- c) While completing the test I found out a lot of new facts, such as...