



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

На правах рукописи

РУДКАЯ ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АВТОНОМНОГО
ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

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:
67% авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Рудкая Ю.В.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат филологических наук, доцент
Заседателева М.Г.

Быстрой

Челябинск
2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков..... | 11 |
| 1.1. Сущность автономного обучения и методологическая основа его развития..... | 11 |
| 1.1.1. Дефиниции термина « автономное обучение »..... | 15 |
| 1.1.2. Обучения стратегиям автономной учебной деятельности у студентов факультета иностранных языков..... | 18 |
| 1.1.3. Формы организации автономного обучения у студентов факультета иностранных языков..... | 24 |
| 1.2. Модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков..... | 30 |
| 1.3. Педагогические условия формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков..... | 35 |
| Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков..... | 45 |
| 2.1. Цели, задачи и этапы опытнo-экспериментальной работы..... | 45 |
| 2.2.Ход и результат опытнo-экспериментальной работы по применению модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков..... | 49 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 75 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 78 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 88 |

ВВЕДЕНИЕ

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

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

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального 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 формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Особую важность формирования навыков автономного обучения 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 автономного обучения 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 автономном обучении.

Сущность, функции автономного обучения, закономерности его развития, место в профессиональной деятельности рассмотрены J. Trim, H. Holec, D. Little, Ph. Benson, Н.Ф. Коряковцева, Т.А. Казарицкая, Т.К. Цветкова и др.

Сегодня проблема развития навыков автономного обучения 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, Ph. Benson, G. Confessore, L. Guglielmino, D. Little, H. Long, E. Park, R. Niemstra, H. Holec, P. Voller и др.). В научных исследованиях рассматривались различные аспекты формирования навыков автономного обучения при обучении иностранному языку: использование языковой лаборатории как средства оптимизации автономного обучения у студентов языковых факультетов в мультимедийном профессионально-ориентированном контексте (И.В. Лукша), развитие автономного обучения у студентов-первокурсников (Т.Ю. Терновых), развитие учебной автономии у студентов языкового вуза в процессе чтения (И.Д. Трофимова), обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (И.Н. Хмелидзе), развитие учебной автономии у студента

лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (Е.А. Цывкунова) .

Изучение требований нормативных документов позволило сформулировать ряд противоречий:

- на социально-педагогическом уровне: между потребностью современного общества в квалифицированных специалистах, способных к выполнению автономной деятельности в течение жизни, и недостаточной научно-методической обеспеченностью процесса формирования навыков автономного обучения у студентов в условиях профессионального образования;

- на научно-теоретическом уровне: между теоретической интерпретацией проблемы формирования навыков автономного обучения у студентов и реальным уровнем изученности возможностей для формирования у студентов данных навыков;

- на практико-теоретическом уровне: между потребностью на практике сформировать навыки автономного обучения у студентов и недостаточной разработанностью данной проблемы.

Актуальность и важность проблемы и позволили сформулировать тему исследования: **«Формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков»**.

Цель исследования: разработать модель формирования навыков автономного обучения 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 формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Объект исследования: образовательный процесс в вузе.

Предмет исследования: формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Гипотеза исследования базируется на представлении о том, что формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков может быть эффективным, если:

- на основе компетентностного, системно-деятельностного подходов будет разработана модель формирования навыков автономного обучения у студентов при обучении иностранному языку, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, результативного;

- будут определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования предложенной модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

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

1. Проанализировать состояние проблемы формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков ;

2. Разработать модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, основываясь на требования компетентностного, системно-деятельностного подходов;

3. Определить и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия функционирования модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: компетентностный подход, раскрывающий условия становления и формирования в учебном процессе ключевых компетенций, (В.А. Адольф, И.Я. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской); системно-деятельностный подход, раскрывающий основы и механизмы присвоения и реализации личностью навыков автономного обучения как ценности в практико-ориентированной деятельности (А.А.Вербицкий, Т.И.Шамова) и

предполагающего рассматривать навыки автономного обучения у студентов как совокупность структурированных и тесно взаимосвязанных элементов (компонентов) (М.И. Поднебесова). Также теоретико-методологическая основа строится на идее об организации навыков автономного обучения студентов (Д. Литтла, С.Френе); положения о формировании навыков автономного обучения у студентов в образовательном процессе (А.Е. Капаевой, Н.Ф. Коряковцевой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной и др.).

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 формированию навыков автономного обучения у студентов, педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), анкетирование, тестирование, опросы, экспертная оценка, самооценка, прямое и косвенное наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности студентов, 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), факультет иностранных языков, студенты 4 курса.

Основные этапы исследования.

На первом этапе (2016 г. – 2017 г.) происходил анализ применяемых в данном вузе программ обучения иностранному языку, был определен план формирования навыков автономного обучения у студентов; подбор тем и заданий, а также разработана модель формирования навыков автономного обучения на основе собранного материала.

Второй этап (2017 г. – 2018 г.) характеризовался апробацией разработанной модели формирования навыков автономного обучения, а также реализацией трех предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели и ознакомление с ними преподавателя иностранного языка; выбором экспериментальной и контрольной групп студентов; проведением констатирующего эксперимента, включающего в себя диагностический комплекс; анализом полученных результатов по завершению констатирующего эксперимента.

Третий этап (2018 г.) – проведение формирующего эксперимента в экспериментальной группе студентов; анализ результатов; сравнение результатов сформированности навыков автономного обучения у студентов 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 следующем:

- определена теоретико-методологическая основа решения проблемы формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков;

- на основе вышеуказанных подходов разработана модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, технологического, результативного;

- определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования предложенной модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что было уточнено понятие "автономное обучения"; обозначена структура автономного обучения; проведен анализ проблемы формирования навыков автономного обучения у студентов 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 формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков и ее реализацией;
- определением и подтверждением эффективности педагогических условий функционирования разработанной модели.

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями в массовой практике вузовского преподавания, а также в системе повышения их квалификации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций статей: «Роль автономного обучения как фактора успешности усвоения иностранного языка», «Групповые формы работы в формировании навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков», «Роль преподавателя в формировании навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков».

Разработкой модели, которая в дальнейшем может быть использована для обучения студентов.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Для оценки уровня сформированности навыков автономного обучения используется оценка четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного посредством применения специально подобранного диагностического комплекса.

2. Для эффективного формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков применяется модель, предполагающая соблюдение всех необходимых этапов, а также реализация предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели.

3. Анализ результатов педагогического эксперимента показывает эффективность разработанной модели. Наблюдаются изменения в процентном соотношении распределения студентов по уровню сформированности навыков автономного обучения .

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

ГЛАВА 1. СУЩНОСТЬ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЕГО РАЗВИТИЯ

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 мыслили, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в профессиональной деятельности. Таким образом, формирование навыков автономного обучения в образовательной среде сегодня рассматривают как одну из важных задач образовательной деятельности, что также относится к области языкового образования.

Общая тенденция к демократизации и гуманизации образования определяет в отечественной педагогике постановку проблемы формирования навыков автономного обучения у студентов. Это обусловлено прежде всего демократизацией и гуманизацией общества в целом.

В настоящее время системно-деятельностный подход называют средством повышения качества образования [23]. Системно-деятельностный подход в образовании выдвинул на передний план следующие методические принципы: ориентация на развитие компетенций, ориентация на деятельность, ориентация на ученика, активизация деятельности ученика, ориентация на интерактивные формы обучения, автономное обучение, ориентация на межкультурный аспект обучения, ориентация на многоязычие и ориентация на выполнение поставленных задач [84]. Дадим краткую характеристику каждому методическому принципу.

1. Принцип ориентации на деятельность. Применение принципа ориентации на деятельность на уроках иностранного языка означает, что учащиеся должны быть в состоянии действовать в аутентичных ситуациях общения. Это подразумевает, что учащиеся должны обладать определенным уровнем развития лексических и грамматических компетенций [84].

2. Принцип ориентации на развитие компетенций. Каждый урок иностранного языка нацелен на развитие определенных компетенций. На таком уроке должен быть проведен и контроль того, в каком объеме после определенного времени учащиеся владеют указанными в целях урока компетенциями. Однако необходимо учитывать, что не все компетенции подлежат контролю. Так, развитие общих компетенций невозможно проверить на уроке иностранного языка [23]. В основном подлежит контролю формирование и развитие лингвистической компетенции и её составляющих, а также способность и готовность осуществлять устное и/или письменное общение [84].

3. Принцип активизации деятельности ученика исходит из того, что учащиеся, которые принимают участие в планировании и проведении самого урока, активны на уроках, глубоко и основательно занимаются предметом изучения, глубже перерабатывают материал, достигают лучших результатов. Активные учащиеся задают вопросы, участвуют в проведении рефлексии на уроке, обмениваются мнениями, самостоятельно изучают и открывают для себя новые языковые структуры и пытаются сформулировать правило, могут самостоятельно провести контроль и самоконтроль выполненного задания. Активные учащиеся работают над выполнением определенных задач мотивированнее и более сконцентрировано, тем самым развивают у себя понимание того, как можно и нужно изучать иностранный язык [84]. Применение принципа активизации деятельности ученика предполагает то, что учащиеся, которые активно участвуют в учебном процессе, достигают лучших

результатов обучения. Вследствие этого повышается мотивация учащихся к овладению того или иного предмета[23].

4. Принцип ориентации на интерактивные формы обучения означает, что учащиеся при выполнении различных заданий урока взаимодействуют друг с другом, учатся лучше понимать друг друга, они учатся выражать свои собственные мысли и свою собственную точку зрения, объяснять её при необходимости другим. Они могут понимать тексты на иностранном языке и сами их создавать, они могут общаться с представителями различных культур [23]. Учитывая данный принцип, учитель может предложить учащимся на уроке различные формы взаимодействия учащихся друг с другом, например, ролевую игру, а также использовать различные социальные формы взаимодействия (парную, групповую, фронтальную работу) или сформулировать задания, к примеру, убеди своего одноклассника, выясни у своего одноклассника что-либо, проинформируй своего одноклассника о том, что ему незнакомо и т.д. [84].

5. Принцип автономного обучения предполагает, что учитель должен научить учащихся осознанно выполнять различные задания, понимая, для чего они выполняются, как их выполнение будет влиять на результат обучения [23]. Применение данного принципа поможет более эффективно использовать имеющийся у учащегося опыт в изучении иностранного языка и нацелить ученика на его дальнейшее изучение [84].

6. Принцип ориентации на межкультурный аспект обучения предусматривает, что языковая деятельность тесно связана с культурным контекстом, поэтому на уроке иностранного языка необходимо создавать такие ситуации обучения, чтобы учащиеся знакомились с культурой изучаемого языка [23]. На уроке учащиеся должны понять общие черты и различия коммуникативных действий на родном и на иностранном языке, приобрести знания и коммуникативные стратегии, чтобы в дальнейшем суметь ориентироваться в культурной среде изучаемого языка [84].

7. Принцип ориентации на выполнение поставленных задач тесно связан с принципом ориентации на деятельность. Принцип ориентации на выполнение поставленных задач исходит из того, что учащиеся постоянно выполняют поставленные перед ними задачи, не обязательно связанные с языком. На уроке иностранного языка применение данного принципа подразумевает то, что учащиеся, выполняя задания, применяют языковые средства и правила, но в отличие, к примеру, от грамматических заданий, они не ставятся в фокус интересов учащихся [84].

8. Принцип ориентации на многоязычие. Учитель должен учитывать предыдущий языковой опыт учащихся, как опыт изучения какого-либо другого иностранного языка, так и опыт изучения родного языка. Это поможет в изучении второго и всех последующих иностранных языков [84].

Такая ориентация образовательного процесса призвана обеспечить базу для непрерывного образования в течение всей жизни, способность и готовность личности к постоянному саморазвитию и самореализации в образовательной и информационной среде, к реализации креативности и социальной активности личности в различных сферах социально-культурной деятельности [23].

Концепция продуктивного образования устанавливает новую концепцию лингвистического образования. В этой концепции образования приоритетная задача развитие вторичной языковой личности выделяется формирование автономности и креативности личности в ходе освоения языка и культуры как способности, обеспечивающей стремление личности к постоянному языковому образованию и самообразованию, в целях межкультурного взаимодействия в разных областях деятельности [70].

1.1.1. Дефиниции термина «автономное обучение»

Автономное обучение - это не дань моде. Концепция автономного обучения имеет философское и психологическое обоснование, подтверждённое новейшими данными нейropsихологии: обучение - это активный процесс; роль учащегося - не пассивна в восприятии, переработке и сохранении получаемой информации.

Понятие «автономное обучение» применяется в лингводидактике, однако в данное время не имеется единого определения. В 1981 г. в своей работе А. Холек дал определение автономному обучению как: «Возможности взять на себя ответственность за собственную учебную деятельность относительно всех аспектов этой работы: постановка целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата. » [83]. Помимо этого, этот ученый акцентирует внимание на том, что автономия не является врожденной способностью и ее формирование совершается под средством формального обучения, то есть добровольно и регулярно. Холек считает: « Сформированная в учебном процессе автономия позволяет человеку действовать автономно в социальном плане. » [83].

Д. Дикинсон, привнесший весомый вклад в изучение автономного обучения, придерживается мнения, что обучающиеся, которые сами проявляют инициативу в обучении, имеют больший успех чем те, кто пассивен [79]. Определение понятия автономное обучение Д. Дикинсона заключается в рассмотрении данного понятия как ответственности обучающегося за изучение материала и распределение этой ответственности в процессе обучения [80].

В отличие от мнений, описанных выше, ирландский ученый Д. Литтл рассматривает автономное обучение не только как ответственность за свой

ход обучения, но и способность отстраняться, самостоятельно принимать решения и давать оценку результатам своей сделанной работы [88]. Д. Литтл считает: «учебная автономия обучаемого не подразумевает снятие ответственности с преподавателя за учебный процесс.» [88].

В определении понятия «автономное обучение», Д. Трим акцентирует свое внимание на самостоятельности в процессе обучения, исходящей от обучающегося: «Автономное обучение предполагает желание и умение действовать самостоятельно, а также управлять своей собственной работой и своим собственным обучением для своих нужд» [45]. Трим выделяет, что важно привить человеку осознание своей сущности, понимание окружающей обстановки и научить человека думать и учиться [97].

В отечественной методике обучения иностранным языкам вопросу автономного обучения посвящены работы Ж.С. Аникиной, Н.Ф. Коряковцевой, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной, Т.Ю. Терновых, И.Д. Трофимовой и других исследователей. Н.Ф. Коряковцева дает определение автономному обучению как «умение личности сознательно реализовывать продуктивную образовательную работу, направленную на формирование личностного образовательного продукта, рефлексировать и производить оценку своей деятельности, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт своей деятельности как результата самоопределения и саморазвития личности» [35].

В трактовке Е.Н. Солововой акцентируется значимость сотрудничества преподавателя и обучающегося: учебная автономия предполагает «равную ответственность обучающихся и педагогов за результаты учебной деятельности» [61].

Е.А. Насонова выделяет важную характеристику автономного обучения- мотивационный компонент и дает следующее определение:

«Автономное обучение – это желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах» [45].

Е.Е. Бухтеева и О.И. Кравец под автономным обучением понимают: «Индивидуальную характеристику обучающегося, которая содержит конкретные качества, такие как активность, свобода выбора, принятие ответственности, умение к саморегуляции, к самоуправлению» [12].

И. Андреасян включает следующие компоненты в структуру автономного обучения [74]. Данные компоненты показаны на рисунке 1.



Рисунок 1- Структура автономного обучения

В таблице 1 представлены отличия автономного обучения от традиционного.

Таблица 1- Различие автономного обучения от традиционного обучения

| Традиционное обучение | Автономное обучение |
|---|--|
| Преподаватель- лидер | Преподаватель- партнер, советник |
| Преподаватель определяет содержание курса | Ответственность за свое обучение несут студенты |
| Преподаватель- транслятор знаний | Преподаватель предлагает учебные стратегии |
| Преподаватель преимущественно говорит | Преподаватель преимущественно слушает, реагирует |

| | |
|---|--|
| Преподаватель контролирует учебную деятельность | Студенты контролируют свою учебную деятельность |
| Преподаватель оценивает | Преподаватель объясняют способы самооценки и рефлексии |

Резюмируя выше изложенное, под термином «автономное обучение», вслед за М.А. Бекк, 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»[42].

Также можно сделать вывод о том, что на настоящий момент учеными предложено описание сущности понятия «автономное обучение» и доказана необходимости ее формирования. Тем не менее, на современном этапе недостаточно подробно освещён вопрос о том, как формировать, развивать автономное обучение в процессе обучения иностранному языку.

Мы разделяем мнение Н. Ф. Коряковцевой, что «переориентация непосредственно на изучение иностранного языка, т.е. актуализация самостоятельной учебной деятельности учащихся по овладению языком и культурой позволит повысить степень их автономии в языковой и образовательной среде, а также их реальной самостоятельности» [34].

1.1.2. Обучения стратегиям автономной учебной деятельности

По мнению Е.Н. Солововой, преподавание иностранного языка в школе кардинально отличается от университета. В школе весь процесс

обучения организован учителем. В вузе напротив обучающемуся следует самому определять и планировать собственную учебную деятельность, а именно — выбирать: что, когда, в каком размере изучать; придерживаться срокам сдачи тестов и экзаменов; справляться с большим объемом текстовой информации; определять основное и второстепенное, а затем использовать для составления докладов и т. д. Самое главное для студента — проводить самооценку эффективности своего обучения [61].

Значение преподавателя также подвергается переменам. Он встречается с потребностью переосмысления индивидуального педагогического опыта и своей педагогической системы; преодолевает педагогические стереотипы и дидактические штампы, налагает на себя новые обязательства. Содержание учебных программ, формы и содержание самоконтроля преподаватель делает открытым и легкодоступным для студентов (см. «Европейские уровни — сетка самооценки». [66]); Он предоставляет разные источники информации с учетом потребностей и уровней владения языком студентами. Из транслятора знаний, контролирующего и оценивающего преподаватель превращается в консультанта в учебной деятельности студента. Основные функции преподавателя на занятии являются мотивационная, поддерживающая функции рефлексивного анализа, психологической поддержки, консультационная и коррекционная помощь на основе мониторинга учебной работе студента.

Разумно начинать формирование навыков автономного обучения под контролем преподавателя. Однако, роли учащегося и преподавателя меняются. Процесс формирования навыков автономного обучения у студентов Е.А. Насонова предлагает поделить на четыре этапа: 1) этап подготовки, 2) этап тренировки, 3) этап практики и 4) этап самооценки [45].

На первом этапе задача преподавателя заключается в том, чтобы сформировать положительный настрой к изучению учебного предмета,

максимально вызвать интерес обучающегося, познакомить с учебными стратегиями, позволяющими осуществить автономную учебную деятельность по овладению иностранным языком, ликвидировать вероятные трудности.

На втором этапе преподаватель может помочь обучающимся подобрать свой (индивидуальный) стиль изучения иностранного языка, объединяя те или иные учебные стратегии в самостоятельную работу с учетом его предпочтений.

На третьем этапе можно говорить об относительно полной автономии, то есть обучающийся способен к автономной учебной деятельности без участия преподавателя.

На четвёртом уровне обучающийся может самостоятельно производить оценку достигнутым результатам и проводить коррекцию в случае необходимости.

Таким образом, главная работа по формированию навыков автономного обучения у студентов осуществляется преподавателем на первых двух этапах. В.В. Борщёва и Я.Г. Григорян предлагают следующие советы для преподавателей иностранного языка [8]:

- планировать учебный процесс совместно;
- предлагать обучающимся все способы по изучению материала;
- познакомить с ресурсами интернета;
- применять инновационные технологии в процесс изучения иностранного языка;
- формировать учебные стратегии обучающихся;
- содействовать в формировании групп самообучения;
- использовать технологию портфолио;
- вести дневник обучения;
- составлять еженедельный план;
- использовать обучение по станциям;
- коллективно обсуждать результаты самостоятельной работы.

Перемещение акцента с обучения языку на изучения языка предполагает освоение определенными инструментами работы с языком, такими как учебные стратегии. Под учебными стратегиями вслед за Р.Оксфордом мы будем понимать «конкретные действия, их последовательность, некий алгоритм действий, а также особые методы, которые применяют обучающиеся для того, чтобы усовершенствовать эффективность собственного обучения [85].

Проанализировав работы зарубежных методистов по проблеме учебных стратегий можно выделить различные подходы к классификации учебных стратегий. Так, Э.Д. Коухен и С.Д. Уивер выделяют четыре группы учебных стратегий [78]:

1. Стратегии для изучения языка;
2. Стратегии для использования языка;
3. Стратегии, выбор которых зависит от типа речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);
4. Стратегии, которые выполняют определённую функцию.

Дадим их краткую характеристику каждой стратегии.

Стратегии для изучения языка предполагает осознанный выбор способа изучения языкового материала. Эта группа содержит следующие стратегии:

- отбор материала, необходимый для заучивания;
- выделение в тексте основной информации;
- выделение материала, необходимого для заучивания, создание списка слов для заучивания;
- группировка материала для более лёгкого запоминания;
- практическая работа в классе и систематическое выполнение домашней работы;
- анализ выполненной работы, заучивание наизусть.

Под стратегией для использования языка предполагается сознательный процесс выбора изученного материала для осуществления общения на изучаемом языке:

- извлечение из памяти, при помощи визуализации (абзаца, диаграммы, таблицы);
- «репетиции», повторение слов и фраз заранее;
- коммуникационные стратегии, умение выразить мысль при ограниченном словарном запасе, избегание незнакомых тем, умение удерживать внимание слушателей до тех пор, пока не будет найдено подходящее слово;
- умение производить впечатление человека с наиболее богатым словарным запасом, нежели на самом деле, избегать употребление глагола, если не уверен, как он правильно спрягается.

Стратегии, выбор которых зависит от типа речевой деятельности. Примерами могут быть следующие стратегии:

- в аудировании - стратегии узнавания на слух звуков в речи на изучаемом языке;
- в чтении - просмотровое чтение, умение резюмировать прочитанное;
- в письме - стратегии составления плана эссе, его написания и проверки на наличие ошибок;
- в говорении - стратегии включения в беседу, поддержания диалога, не смотря на ограниченность словарного запаса;
- увеличение словарного запаса и стратегии перевода, стратегии заучивания новых слов, стратегии перевода на родной язык.

Стратегии, которые выполняют определённую функцию. Данная классификация была предложена Р. Л. Оксфордом. Она делится на шесть групп учебных стратегий при изучении иностранного языка [85]:

1) Когнитивные стратегии. Данные стратегии помогают студенту оперировать изучением языка на прямую, а именно, с помощью анализа, составления конспектов, создания опорных схем, преобразования материала для большего удобства, составления опорного плана.

2) Метакогнитивные стратегии. Под данной стратегией понимают выбор своего собственного стиля обучения, в поиске необходимого материала, формирование своего персонального учебного расписания, самостоятельном поиске ошибок и оценивании собственного прогресса.

3) Стратегии сохранения материала в памяти. В них входит: использование рифмы, картинок, звуков, а также двигательная активность.

4) Компенсаторные стратегии. Под ними подразумевают применение контекстуальной догадки, синонимов, умений выразить мысль легкодоступными средствами, а также использование мимики и жестикуляции.

5) Аффективные стратегии. Они направлены на способность осуществлять контроль над своими негативными эмоциями. Примером этого вида стратегий служит способность понижать степень беспокойства, умения обсуждать своё эмоциональное состояние.

6) Социальные стратегии. Этот тип стратегий ориентирован на взаимодействие студента с другими людьми с целью поиска ответа на сложный вопрос, способности обсудить неясный материал. К социальным стратегиям изучения иностранного языка кроме того можно отнести общение с носителем языка.

В отечественной методике по проблеме исследования учебных стратегий была сделана попытка классифицировать учебных стратегий по формированию навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков. Две большие группы учебных стратегий выделяет Н.Ф. Коряковцева- общеучебные и специальные [34].

Общеучебные стратегии подразделяются на: метакогнитивные, учебно-информационные, стратегии учебного сотрудничества.

В состав специальных учебных стратегий входят: компенсационные, лингводидактические, конкретно-практические.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что применение учебных стратегий облегчает и улучшает процесс изучения иностранного языка. Овладение учебными стратегиями помогают учащемуся организовать самостоятельное изучение иностранного языка, тем самым формируя его навыки автономного обучения.

1.1.3. Формы организации автономного обучения у студентов факультета иностранных языков

Для организации автономной учебной деятельности обучаемых при обучении иностранным языкам необходимо вводить различные формы автономной работы, которые классифицируются по виду осуществляемой деятельности на воспроизводящую и творческую, а по месту организации – на аудиторную и внеаудиторную работу [38].

Автономная работа может выполняться как индивидуально, так и в группе, причем решение поставленных задач именно в группе очень важно, так как учит студента работать в коллективе, способствует его социализации и во время учебы и после завершения обучения.

Крайне важной является проработка форм и методов контроля выполнения автономной работы. Контроль может проходить в устной и письменной формах, с использованием современных компьютерных технологий.

Управлять процессом следует через разные формы контроля. Непосредственно при контроле выполнения поэтапных заданий студент сумеет понять задание и полученную информацию, а преподаватель определить степень усвоения и понимания темы студентом. Обязательные регулярные консультации, на которых студент обязан представлять

результаты работы по выполнению конкретного этапа, позволят преподавателю оказать необходимую помощь, а именно указать на недостатки и достоинства проделанной работы, поправить и направить студента. Осуществление контроля и управление процессом автономного обучения возможно осуществлять на практических занятиях в форме собеседования, устного опроса, контрольных работ, тестов, дискуссий, фронтальных опросов.

В зависимости от содержания и формулировки заданий, а также степени участия в ней преподавателя автономная работа студентов носит различный характер. Задания можно разделить на четыре группы:

- 1) обучающие, когда преподаватель показывает путь и характер выполнения задачи;
- 2) тренировочные, когда путь, показанный преподавателем, повторяется студентом по образцу;
- 3) поисковые, когда выполнение задания целиком возлагается на студентов;
- 4) творческие, включающие самостоятельный поиск, выбор, оценку и проекцию информации, её трансформацию с целью написания реферата, доклада на конференцию, эссе или презентации.

Рассмотрим некоторые виды упражнений, которые способствуют формированию навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

"Мозговой штурм"- это коммуникативное упражнение, в течении которого студенты разрабатывают семантические поле на определенную тему. В основе этого упражнения лежат приемы семантических ассоциаций. Данный вид упражнений дает возможность обучаемым с различным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идеи, коллективной работой повышать общее информационное поле, активизировать словарный запас. Семантическое поле, в этом упражнении в схематически упорядоченном и логически связанном виде

представляются основные определения обсуждаемой теме. В центр смыслового комплекса помещается главное ключевое слово, по ассоциации с которым записываются возникающие мысли. Данные идеи способствуют запоминанию слов и выражений, установлению причинно-следственных связей, что может служить планом для построения самостоятельных устных высказываний и создания письменных тем [39].

Следующее упражнение групповой формы автономного обучения – это составление рассказа по заданной лексикой. Студенты получают карточку с несколькими высказываниями по изучаемой теме и им предлагается составить небольшой рассказ, максимально используя лексический материал. Затем группа студентов представляют свой рассказ перед аудиторией.

Еще одна групповая форма организации автономного обучения — проведение дебатов [40]. Данная игровая технология позволяет развивать коммуникативные навыки студентов, умение грамотно вести полемику, отстаивать свою позицию на основе знаний и логических рассуждений. Дебаты развивают у студентов критическое мышление, включая умение сопоставлять и сравнивать, самостоятельно находить и анализировать информацию из различных источников. На этапе подготовки студентам нужно собирать и анализировать информацию, критически мыслить, делать самостоятельные выводы.

Решение проблемных задач в групповом режиме – одно из средств активизации аудиторной автономной учебной деятельности. Проблемная ситуация – это комплекс обстоятельств, требуемых для создания проблемы и побуждающих студентов разрешать проблемные задачи. Проблемная ситуация включает в себя следующие элементы: проблему, процесс решения, субъект, осуществляющий этот процесс, потребность и возможность обучающегося решить проблемную задачу [56]. Это упражнение способствует увеличению мотивации, требуют умственного напряжения и побуждают речевую активность и самостоятельность

обучаемых в процессе обсуждения проблем. Значительную роль в процессе решения проблемных задач играет произвольное усвоение языкового материала, а также тренировка и формирование навыков автономной деятельности в группе [31].

Дискуссия выполняется в групповом режиме на занятии. Дискуссия содержит в себе компоненты монолога, т.е. более или менее развернутые выражения отдельных участников. Тема дискуссии должна быть сформулирована так, чтобы заинтересовывать студентов. Тогда участники дискуссии проявляют высокую степень активности и самостоятельности, определяя проблематику, содержание и процесс обсуждения.

«Обучение по станциям» делает возможным подойти к ходу обучения более дифференцированно, так как при этом каждый студент работает по своему собственному плану и в своем собственном темпе. Перед началом работы каждый обучающийся получает лист с названием станций, которые ему необходимо пройти за определенное время, но при этом лишь он сам вправе решать, на какую станцию отправится сначала, а на какую, возможно, лишь на следующем уроке. Задания, составленные с учетом интересов обучающихся, требований программы, имеют различную степень сложности, что также способствует тому, чтобы работа студентов была успешной. При работе с применением данной методики учителю отводится роль наблюдателя. Но он в любой момент может оказать помощь обучающимся. Это дает ему возможность индивидуально поработать с более слабыми студентами. «Обучение по станциям» помогает развивать чувство самоконтроля, чувство ответственности за выполнение поставленной задачи.

Как и в случае «обучения на станции», «еженедельный график выполнения заданий» дает обучающемуся больше свободы и независимости. Это касается графика свободного времени. В еженедельном рабочем графике студента несколько рабочих заданий, которые они должны выполнять в течение недели (в течении месяца). При

этом обучающиеся сами распределяют время на выполнение каждого задания и несут ответственность за их своевременное выполнение.

Важно отметить, что преподавателю необходимо выбирать упражнения, которые студенты могут выполнить в данный момент времени и могут решить самостоятельно. Также имеет смысл создать еженедельный график, в котором обучающиеся могут отмечать задачи, которые они выполнили. Пример еженедельного графика выполнения заданий представлен на рисунке 2.

| Еженедельный график выполнения заданий | | | |
|---|---------------------------|-----------|------------------------|
| | задание | выполнено | Показано преподавателю |
| понедельник | Написать письмо | | |
| вторник | Сделать перевод | | |
| среда | Грамматическое упражнение | | |

Рисунок 2- Пример еженедельного графика выполнения заданий

Следующая форма организации автономного обучения это дневник обучения. В этих дневниках обучающиеся делают регулярные записи о собственном обучении. Он может иметь вид книги, блокнота с отрывными листами или вид электронного документа. Дневники могут быть написаны монологически (только студентом) или в виде диалога (например, в диалоге между студентом и преподавателем), а записи могут быть свободно сформулированы. Особенно в начале имеет смысл задавать вопросы для размышления и написания дневника. Обучающиеся могут легко создавать страницы учебных дневников самостоятельно. Пример дневника обучения представлен на рисунке 3.

| |
|---------------------------------|
| Дневник обучения: |
| Дата записи: |
| Цель обучения: |
| Что я запомнил на занятии: |
| Вопросы которые были непонятны: |
| Что мне понравилось на занятии: |
| Что мне не понравилось: |

Рисунок 3- Пример листа учебного дневника

Преимущество такой определенной структуры опроса состоит в том, что написание учебного дневника не занимает слишком много времени, и студенты могут отслеживать свой учебный процесс.

Дневники обучения не должны оцениваться. Студенты с хорошим уровнем владения языком могут вести свой дневник обучения, на иностранном языке, но могут использовать родной язык. Язык не так важен в учебном дневнике, но это хорошая возможность для студентов писать больше на иностранном языке.

Таким образом, выполнение различных видов упражнений для формирования навыков автономного обучения способствует более эффективному овладению материалом, увеличению мотивации учения, побуждает познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу.

1.2. Модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков

Разработанная методическая модель формирования навыков автономного обучения дает возможность реализовать прогнозирование, то есть научно обоснованное предвидение ожидаемого процесса.

Формирование навыков автономного обучения представляет собой целенаправленную, динамическую модель фрагмента педагогической действительности, который включает в себя информацию теоретико-методологического и методико-технологического характера, определяющую логику развёртывания исследуемого процесса в контексте обучения иностранному языку в высшей школе. Вследствие этого разработанную нами модель можно рассматривать как логический способ формирования навыков автономного обучения как преподавателями, так и самими обучающимися.

Модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков представляет собой образовательную систему. Данная модель включает в себя следующие аспекты: морфологический, структурный, функциональный. Целесообразно рассмотреть данные аспекты модели формирования навыков автономного обучения с точки зрения системного-деятельностный подхода.

Морфологический аспект разработанной модели представлен следующими компонентами:

- основания формирования навыков автономного обучения;
- методика формирования навыков автономного обучения студентов, включающей специальный подбор методов, форм и средств навыков автономного обучения обучающихся;
- критерии сформированности навыков автономного обучения: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный;
- этапы реализации методики формирования навыков автономного

обучения.

Разработанная модель включает содержание, представленное механизмами и средствами формирования навыков автономного обучения у студентов. Также она содержит технологию индивидуальной траектории формирования навыков автономного обучения у студента, которую можно представить в виде алгоритма последовательных этапов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Реализация методики формирования навыков автономного обучения предполагает три этапа: подготовительный, моделирующий, эвристический.

По трём направлениям можно структурировать пути формирования навыков автономного обучения у студентов. Данные направления обеспечивают формирование ценностного отношения к автономному обучению и когнитивное развитие обучающегося, развивают навыки автономной деятельности и помогают развитию самостоятельности как способности к самоуправлению автономным обучением.

Методическая модель, с точки зрения структурной организации, характеризуется наличием устойчивых взаимосвязей между её компонентами. Каждый структурный компонент методической модели имеет функциональное значение. Аналогично этому, модель формирования навыков автономного обучения представлена в исследовании как целостный интегративный конструкт, содержащий в себе четыре взаимосвязанных и взаимозависимых компонента: целевой, содержательный, технологический и результативный. Данные компоненты обеспечивают в совокупной реализации достижение поставленной цели.

Целевой компонент представлен единством цели и вытекающей из взаимосвязанных задач, комплексное решение которых обеспечивает формирование навыков автономного обучения у студентов при обучении иностранному языку. На основании теоретического анализа сущности исследуемого феномена было определено, что навыки автономного

обучения представляют собой способность и готовность обучающегося самостоятельно осуществлять целенаправленную регулярную деятельность по совершенствованию собственного иноязычного образования, формированию личностных качеств и способностей или удовлетворению познавательных потребностей. Данный состав навыков автономного обучения составляет содержание целевого компонента разработанной методической модели.

Содержательный компонент методической модели, продиктованный основной целью её функционирования, отражает процесс формирования навыков автономного обучения на основе взаимодействия преподавателя и студента. При этом содержание иноязычного образования рассматривается как одно из основных средств процесса формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков. Содержательный компонент модели, выполняя воспитательную (формирование качеств личности обучающегося) и обучающую, развивающую (овладение знаниями, умениями автономного обучения, развитие мотивации) функции, представляет совокупность структурно-функциональных компонентов навыков автономного обучения, показывающих логику развёртывания автономной деятельности.

Технологией индивидуальной траектории автономного обучения студента, которая содержит специальный подбор методов, средств, форм формирования навыков автономного обучения представлен технологический компонент модели формирования навыков автономного обучения.

Результативный компонент методической модели отображает окончательный результат организованного процесса, определяемый посредством выявления признаков сформированности навыков автономного обучения и установления на основе их оценки уровней её выраженности.

Полную работоспособность модели обеспечивает совокупность всех её компонентов в их органическом единстве. Весьма важным является определение функции преподавателя, выражающейся в содействии формированию навыков автономного обучения у студента, и функции самоуправления обучающегося данным процессом. Педагогическое содействие состоит в тех или иных видах стимулирования, поддержки обучающихся в их автономной деятельности, направленной на достижение потенциально возможного уровня автономного обучения.

Особенность разработанной модели состоит в том, что изменения в одном из компонентов неизбежно влекут за собой изменения в остальных, а в конечном итоге - всего процесса формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Таким образом, методическая модель предполагает единство целей, содержания, технологий их реализации и результата.

На рисунке 4 представим наглядно методическую модель формирования навыков автономного обучения у студентов при обучении иностранному языку в высшей школе .

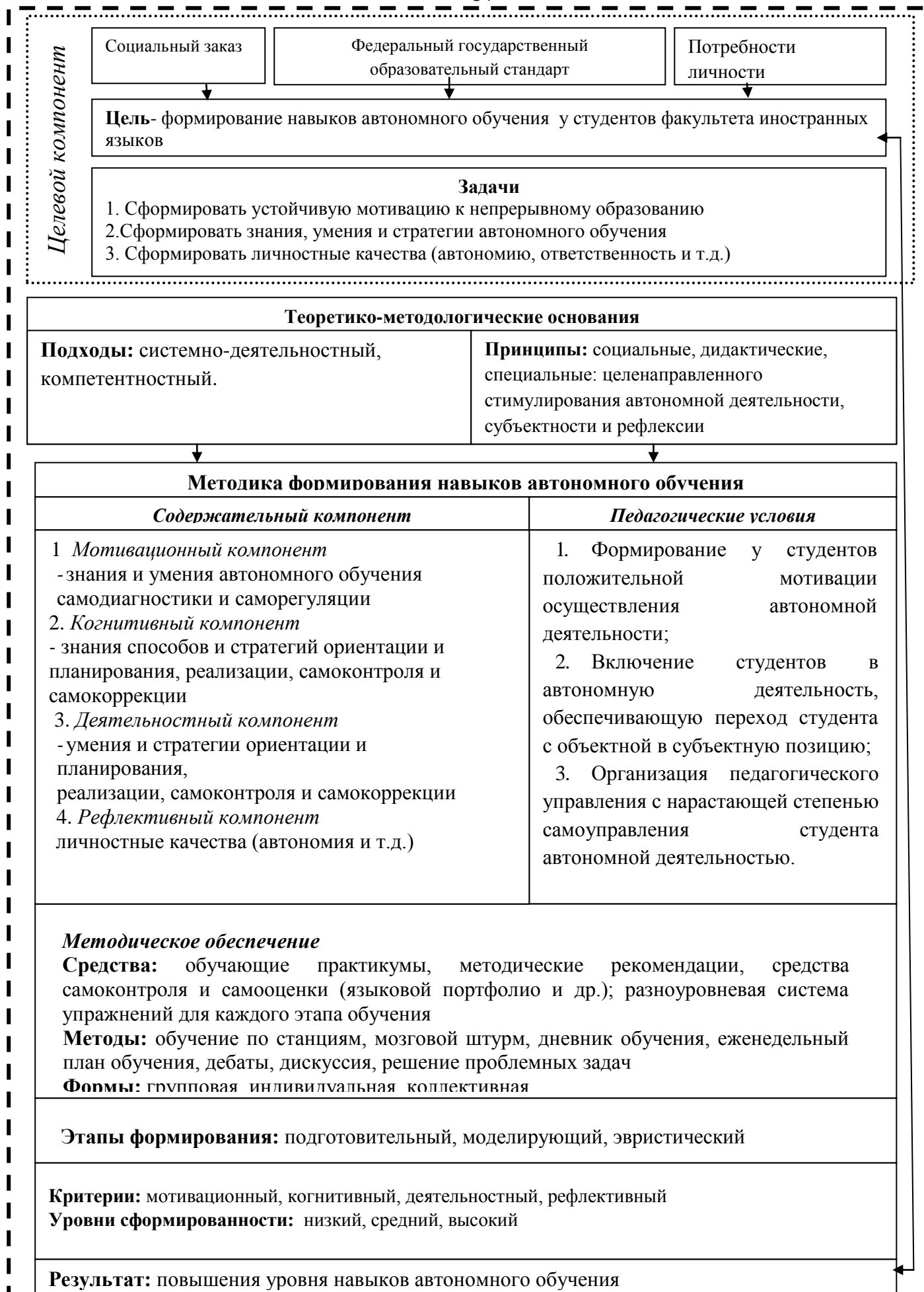


Рисунок 4- Модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета

1.3. Педагогические условия формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков

Прежде чем рассмотреть педагогические условия эффективного формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, необходимо остановиться на определении понятия "условие".

Условие как философская категория, выражает отношения предмета или процесса к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать [68].

В сфере дидактики понятие "условия" означает комплекс мер в учебно-воспитательном процессе, которые обеспечивают достижение обучающихся конкретного уровня развития.

Педагогические условия трактуются учеными как обстоятельства, которые могут способствовать проявлению педагогических закономерностей, либо напротив затруднять. В следствии целенаправленного отбора содержания, форм, методов и приемов, педагогических ситуаций в учебно-воспитательном процессе формируются конкретные педагогические условия.

Разработкой педагогических условий организации обучения занимались многие исследователи, из числа которых можно назвать Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Э.Ф. Зеер, М.В. Кларина, В.Я. Ляудис, Н.А. Менчинскую, В.В. Серикова и других.

Для выявления педагогических условий эффективного формирования навыков автономного обучения, нами были обозначены следующие пути:

- рассмотрение сущности навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков;
- выявление специфики формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков в процессе

профессиональной подготовки.

На основании этого нами выявлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков:

1. Формирование у студентов положительной мотивации осуществления автономной деятельности;
2. Включение учащихся в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;
3. Организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.

Рассматриваемые педагогические условия ориентированы на реализацию следующих задач:

- развитие мотивов формирования навыков автономного обучения, потребности в непрерывной образовательной деятельности у студентов;
- развитие личности студента как активного субъекта деятельности;
- совершенствование системы формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Таким образом, мы полагаем, что при соблюдении выделенных условий, процесс формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков будет более эффективным.

Проанализируем каждое педагогическое условие.

Выделение первого педагогического условия - **формирование у студента положительной мотивации осуществления автономной деятельности** - продиктовано тем, что процесс формирования навыков автономного обучения носит индивидуальный характер, поскольку предполагает активное участие студента и его интерес.

В психолого-педагогической литературе вопросам мотивации учения уделяется большое внимание (П.Я. Гальперин, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.). Под категорией "мотивация" понимают

совокупность всех мотивов личности, которые стимулируют и направляют его деятельность [69].

Для регулирования процесса формирования положительной мотивации к автономному обучению у студентов, необходимо знание их мотивов учения. Понятие "мотив" разъясняется исследователями как форма проявления потребности, побудительная сила индивида к какой-либо деятельности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн). Исследователями установлено, что одна и та же потребность способна активизировать различные мотивы деятельности человека. В психолого-педагогической литературе имеется множество классификаций мотивов. Наибольший интерес для данного исследования представляет классификация мотивов, в соответствии с которой ученые выделяют внешние и внутренние.

Формирование осознанных и устойчивых внутренних мотивов автономной деятельности у студентов, побуждающих их к систематическому автономному обучению, выступает залогом результативности процесса формирования навыков автономного обучения.

Некоторые авторы отмечают, что в автономной деятельности внешние мотивы выступают обычно мотивами действий и ведут к образованию глубоких внутренних мотивов [30].

Систематическое вовлечение обучающихся в активную автономную деятельность будет помогать осознанию значимости автономного обучения, принятию ими автономной деятельности не только как объекта познания, но и как средства удовлетворения познавательной потребности, что объясняет формирование положительной мотивации и приводит к сознательной активности обучающихся в ходе формирования навыков автономного обучения.

Показателями эффективного воздействия этого педагогического условия выступают: заинтересованность студентов в автономной

деятельности, активность в процессе формирования навыков автономного обучения, динамика развития уровня автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, удовлетворенность автономной деятельностью, повышение уровня самооценки.

Второе педагогическое условие - включение студента в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию.

Становление навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков может осуществляться только в автономной деятельности студента, по мере его возрастающей самостоятельности.

Некоторые исследователи отмечают, что в настоящий период времени в условиях быстрой смены информации, быстрого развития новых информационных технологий следует быть активным, самостоятельным, креативным, стремиться к самосовершенствованию и приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам. Из-за недостаточно самостоятельной деятельности в вузе студенты сталкиваются с трудностями при обновлении и пополнении собственных знаний. Преподаватели имеют затруднения при организации автономной деятельности студентов.

В связи с этим одним из основных педагогических условий успешного формирования навыков автономного обучения мы считаем включение студента в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию, когда студент "действует как активный субъект, включая все свои общефункциональные психологические механизмы..., а также всю свою эмоциональную сферу, свои духовные и художественные переживания при решении познавательных и коммуникативных задач" [59].

Важным посылом осознания студентом позиции субъекта деятельности является межличностное субъектно-субъектное

взаимодействие. В таком случае происходит изменение акцентов с объектной позиции студента на субъектную инициативную позицию. Студент становится центральной фигурой учебного процесса. В связи с этим преподаватель обретает другую роль и функцию в учебном процессе. Он становится консультантом учебного процесса, координатором их самостоятельности в области иностранного языка, предоставляющий им необходимую помощь и поддержку. Все его действия ориентированы на формирование условий, обеспечивающих становление студента субъектом своей автономной деятельности.

Формирование субъекта деятельности совершается в ходе социального взаимодействия, в форме групповой беседы, дискуссий, микропреподавания, ролевой игры, педагогической практики.

Резюмируя вышеизложенное : включение студента в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию способствует формированию навыков автономного обучения, так как у студентов создается представление об автономном обучении в рамках профессиональной деятельности, формируются объективные критерии для самоанализа и самооценки как субъекта данной деятельности, создаются ценностные ориентиры в профессиональной сфере, возникает установка на профессиональное самосовершенствование.

Охарактеризуем следующее педагогическое условие формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков - **организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.**

Как отмечает Н.Ф. Голованова, важным условием успешности формирования навыков автономного обучения на первоначальной стадии является педагогическое руководство [16]. При этом основной результат педагогического руководства должен проявляться в наращивании самоуправляющих функций в деятельности студента [57].

Управление автономным обучением обучающихся есть "использование системы внешних и внутренних воздействий организующего, регулирующего, стимулирующего и саморегулирующего характера, формирующих и поддерживающих на необходимом уровне физическую и психическую (особенно интеллектуальную и эмоциональную) готовность обучающихся к достижению заданного результата учебной деятельности кратчайшим путем и способствующих его продвижению от умений низшего порядка к высшему (в процессе самостоятельного овладения учебным материалом) и к самосовершенствованию на базе самоуправления" [10].

В концепции управления автономной деятельностью Г.М. Бурденюк выделяет три взаимозависимых этапа:

- организация управления, сюда относится решение вопросов организационного плана, стимулирующих самоорганизацию студентов;

- регуляция управления, которая предусматривает наличие средств, поддерживающих деятельность на конкретном уровне активности студентов;

- стимуляция управления, представляющая собой систему средств, оказывающих влияние на мотивацию обучающихся во время всего процесса самообразования [10].

Имеются разнообразные подходы к управлению автономной деятельностью студентов.

По убеждению А.С. Бароненко: "Педагог должен присутствовать и руководить самообразовательной работой учащихся." Автор акцентирует внимание на то, что всем ходом обучения определяется подготовка к автономному обучению, всей своей педагогической деятельностью учитель учит учиться [6].

Организация обучения навыкам автономной деятельности студентов на основе субъектно-субъектного взаимодействия содержит, по мнению В.П. Панюшкина, три главные фазы управления:

1. "Приобщение к деятельности" включает в себя: а) действия, разделенных между учителем и учащимися; б) имитируемые действия обучающихся; в) подражательные действия студентов.

2. "Согласование деятельности" студента с преподавателем содержит: а) саморегулируемые действия студентов; б) самоорганизуемые действия студентов; в) самопобуждаемые действия обучающихся.

3. Партнерство в совершенствовании освоения деятельности [52].

Согласно принципу динамики способов управления создана классификация типов учебной деятельности по степени самостоятельности обучающихся Н.А. Качалова и С.Ф. Шатилова:

- 1) целиком управляемая преподавателем учебная деятельность ;
- 2) полностью опосредованно управляемая;
- 3) частично опосредованно управляемая;
- 4) полностью самостоятельная [29].

Постепенному нарастанию степени автономности студента в управлении собственной автономной деятельностью способствует создание в процессе формирования навыков автономного обучения такого взаимодействия преподавателя и студента, при котором происходит трансформация обучения, управляемого извне, в процесс самообразования в области иностранного языка, т.е. деятельность студента организуется и реализуется "вначале под руководством преподавателя; на более высоком качественном уровне - в управляющем взаимодействии; затем в условиях равноправного управления, и только потом - в режиме самоуправления" [43].

Одним из компонентов обучения умениям самоуправления собственной автономной деятельностью считается анализ этого вида деятельности. Перспективной целью самоанализа студентов выступает развитие их рефлексии, проявленной в осознании смысла подготовки к автономной деятельности и в овладении самоуправлением своей деятельностью (стимуляцией, саморегуляцией, самоорганизацией управле-

ния). Промежуточными целями самоанализа считается получение информации о сформированности знаний и умений автономного обучения на всех элементных уровнях (мотивации, планирования и организации, реализации, контроля и коррекции); выявление факторов, затрудняющих эффективную реализацию самообразования; осуществление своевременной коррекции; определение направления последующей работы по развитию знаний и умений автономного обучения студентов. Как отмечается в психологии, личностная рефлексия направляет, организует деятельность и поведение, и способна выступать как средство самоуправления деятельностью: умение устанавливать перспективные цели (опережающее свойство рефлексии) и оценивать их достижение (ретроспективное свойство). Владея умениями самоанализа и самооценки, люди способны к самоорганизуемой, самоуправляемой деятельности.

Подводя итог вышесказанному, нами были выявлены следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков:

- формирование у студентов положительной мотивации осуществления автономной деятельности;

- включение студента в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;

- организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.

Выявленные педагогические условия эффективного функционирования и развития системы формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков являются необходимыми и подлежат практической проверке в условиях педагогического эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В результате проведенного теоретического анализа выявлено, что, несмотря на существующий интерес ученых и значительность полученных результатов, проблема формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков остается недостаточно изученной. Однако, формирование навыков автономного обучения у студентов является насущной необходимостью с учетом условий и требований 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. .

Под термином "автономное обучение", вслед за М.А. Бекк, мы будем понимать организованную и управляемую совместно с преподавателем продуктивную образовательную деятельность обучающегося, направленную на создание личностного образовательного продукта, включающую рефлексии данной деятельности, конструктивное и творческое взаимодействие обучающегося с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности.

Модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков представляет собой образовательную систему. Данная модель включает в себя следующие аспекты: морфологический, структурный, функциональный.

Разработанная модель включает содержание, представленное механизмами и средствами формирования навыков автономного обучения у студентов. Также она содержит технологию индивидуальной траектории формирования навыков автономного обучения у студента, которую можно представить в виде алгоритма последовательных этапов: мотивационного,

когнитивного, деятельностного, рефлексивного.

Реализация методики формирования навыков автономного обучения предполагает три этапа: подготовительный, моделирующий, эвристический.

По трём направлениям можно структурировать пути формирования навыков автономного обучения у студентов. Данные направления обеспечивают формирование ценностного отношения к автономному обучению и когнитивное развитие обучающегося, развивают навыки автономной деятельности и помогают развитию самостоятельности как способности к самоуправлению автономным обучением.

Нами были выявлены следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков:

- формирование у студентов положительной мотивации осуществления автономной деятельности;

- включение студента в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;

- организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, что и будет рассмотрено нами во второй главе.

На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

2.1. Цели, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы

"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 опробываются новые педагогические технологии, вводятся новое содержание, формы, методы обучения и воспитания, внедряются инновационные программы, учебные планы и т.д. При эффективных результатах предположениях подтверждается и полученные сведения

подвергаются последующему научно-теоретическому анализу и делаются необходимые выводы;

3. Контрольный – это заключительный этап исследования определённой проблемы. Его целью является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой педагогической практике; апробация методики в работе других 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 формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков и педагогические условия ее эффективного функционирования и развития.

С целью проверки эффективности разработанной модели формирования навыков автономного обучения у студентов, 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 формировании навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести констатирующий этап эксперимента, направленный на первичную оценку уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

2. Провести формирующий этап эксперимента, направленный на внедрение разработанного комплекса упражнений в практическое обучение.

3. Провести обобщающий этап эксперимента, направленный на контрольную оценку уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, последующим анализом и обработкой полученных результатов, составлением выводов и подведением итогов.

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.

2.2. Ход и результат опытно-экспериментальной работы по применению модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков

В ходе теоретического исследования были предложены педагогические условия функционирования разработанной модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков:

1. Формирование у студентов положительной мотивации осуществления автономной деятельности;
2. Включение студентов в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;
3. Организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.

Педагогический эксперимент был проведен среди студентов четвертого курса факультета иностранных языков в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Состав экспериментальной группы: 12 человек; состав контрольной группы: 11 человек, то есть общая численность, задействованных студентов в нашем педагогическом эксперименте – 23 человек. На занятиях со студентами экспериментальной группы была реализована разработанная нами модель формирования навыков автономного обучения у студентов, 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 контрольный.

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 навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

- 1) подбор диагностирующих методик;
- 2) определение уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп;
- 3) разработка занятий с применением упражнений, направленных на формирование навыков автономного обучения.

Второй этап – формирующий. Содержанием данного этапа являлась реализация модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков, разработка и внедрение педагогических условий её эффективного функционирования.

Целью формирующего этапа являлась апробация разработанной нами модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков и достаточность педагогических условий её эффективного функционирования.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- 1) апробация инновационных форм организации занятий по иностранному языку, направленных на формирование навыков автономного обучения;
- 2) проверка теоретических положений на практике путем применения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на формирование навыков автономного обучения у студентов.

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

Целью обобщающего этапа эксперимента является оценка степени сформированности навыков автономного обучения после обучения студентов с применением разработанной нами модели.

Задачи обобщающего этапа эксперимента:

1) сравнить степень сформированности навыков автономного обучения 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.

На начальном этапе (констатирующий эксперимент) были проведены анкетирование и тестирование с целью выявления доэкспериментального уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов. В качестве критериев сформированности навыков автономного обучения мы выделили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Основываясь на результаты анализа специальной литературы, мы выделили три уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков: низкий уровень, средний уровень, высокий уровень.

В зависимости от степени сформированности каждого компонента можно определить уровень сформированности навыков автономного обучения в целом. Уровни сформированности навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков представлены в таблице 2.

Таблица 2- Уровни сформированности навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков

| | Мотивационный | Когнитивный | Деятельностный | Рефлексивный |
|---------|---|--|--|--|
| Низкий | Слабая потребность в автономной обучении, низкий уровень мотивации | Слабый комплекс профессиональных знаний и отсутствие знаний о способах и методах формирования навыков автономного обучения | Низкая способность к практической реализации автономного обучения | Низкая способность оценивать результаты своей деятельности |
| Средний | Понимание необходимости и ценности автономного обучения | Достаточно сформирована база профессиональных знаний, знаний об автономном обучении | Недостаточно развита способность к планированию и организации автономного обучения | Студент владеет минимальными навыками самоконтроля и самокоррекции |
| Высокий | Наличие ценностно-смысловой мотивации и потребности в автономном обучении | Устойчивая система знаний по предметам выбранного направления, знаний и навыков автономного обучения | Студент способен поставить цель, задачи, спланировать и организовать автономное обучение | Предъявляет высокие требования к результатам своих действий, способен анализировать, критически оценивать себя |

Для оценки мотивационного компонента мы провели тест с обозначенными вариантами ответов (Приложение 1).

Проведя анализ полученных данных теста, пришли к выводу о том, что 28% студентов в КГ и 25% студентов в ЭГ имеют высокую мотивацию к изучению иностранного языка, они с удовольствием выполняют все задания предложенные преподавателем, как в аудитории, так и дома, а

также, они заинтересованы в самообразовании по данному предмету. 42% опрошенных в ЭГ и 36% студентов в КГ отметили, что не готовы выполнять задания сверх нормы. 33% студентов в ЭГ и 36% студентов в КГ ответили, что для них важнее оценка, чем знания, изучая язык, они не хотят разбираться и доходить до его сути. Используя полученные данные, мы сформировали сводную таблицу по результатам проведенного теста у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 3-Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

| Группа | Уровни сформированности мотивационного компонента | | |
|-------------------|---|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 4 | 5 | 3 |
| | 33% | 42% | 25% |
| Контрольная | 4 | 4 | 3 |
| | 36% | 36% | 28% |

Полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности мотивационного компонента представлены на рисунке 5.

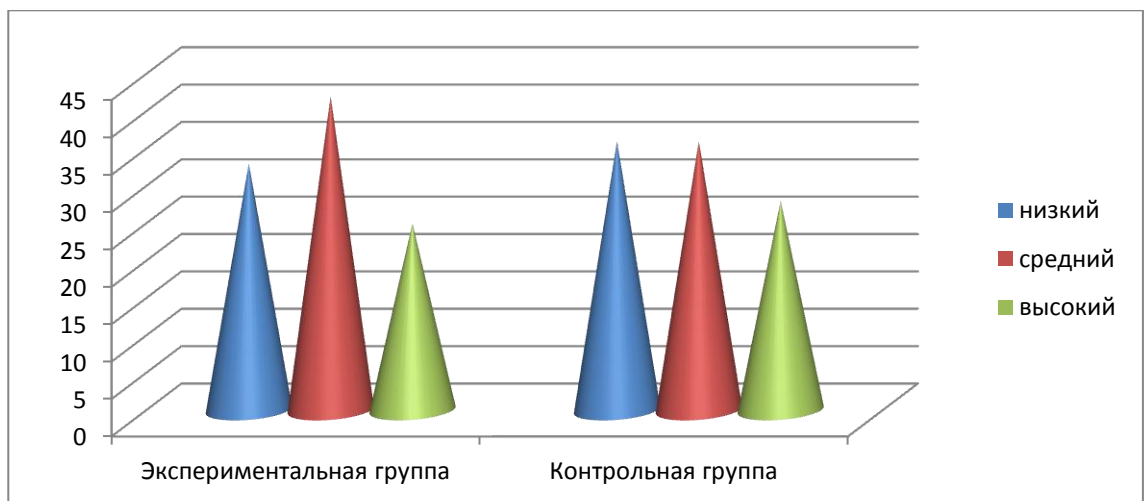


Рисунок 5- Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента автономного обучения в процессе констатирующего этапа эксперимента

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что уровень сформированности мотивационного компонента в экспериментальной и контрольной группе для большинства студентов является средним, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности этого компонента.

Когнитивный компонент включает в себя прочность, системность и действенность лингвистических знаний и знаний о стратегиях автономного обучения. Для оценки знаний о стратегиях автономного обучения и их применении, мы предложили студентам тест с краткими ответами, позволяющий определить, насколько сформированы теоретические навыки автономного обучения у студентов (Приложение 1).

Для интерпретации результатов мы оценили ответы на первые 6 вопросов, остальные вопросы были даны для уточнения степени интереса к исследуемой проблеме.

Уровень когнитивного компонента оценивался как высокий, если студент емко ответил на все шесть вопросов, средний – если студент ответил на все шесть вопросов кратко, или не ответил на 1 или 2 вопроса; низкий – если студент не ответил более, чем на 2 вопроса или ответы не логичны. Таким образом, в экспериментальной группе 3 студента имеют высокий уровень, 6 студентов – средний, 3 – низкий. В контрольной группе 2 студента имеют высокий уровень, 6 студентов – средний, 3- низкий.

Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что 25% в ЭГ и 19% в КГ опрошенных имеют высокий уровень сформированности когнитивного компонента, 50% в ЭГ и 54% в КГ- средний уровень, 25% в

ЭГ и 27% в КГ - низкий уровень сформированности когнитивного компонента автономного обучения.

Объединив полученные данные после проведения диагностики, мы представим сводную таблицу оценки сформированности когнитивного компонента.

Таблица 4-Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

| Группа | Уровни сформированности когнитивного компонента | | |
|-------------------|---|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 3 | 6 | 3 |
| | 25% | 50% | 25% |
| Контрольная | 3 | 6 | 2 |
| | 27% | 54% | 19% |

На рисунке 6 отображены данные сформированности когнитивного компонента навыка автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп.

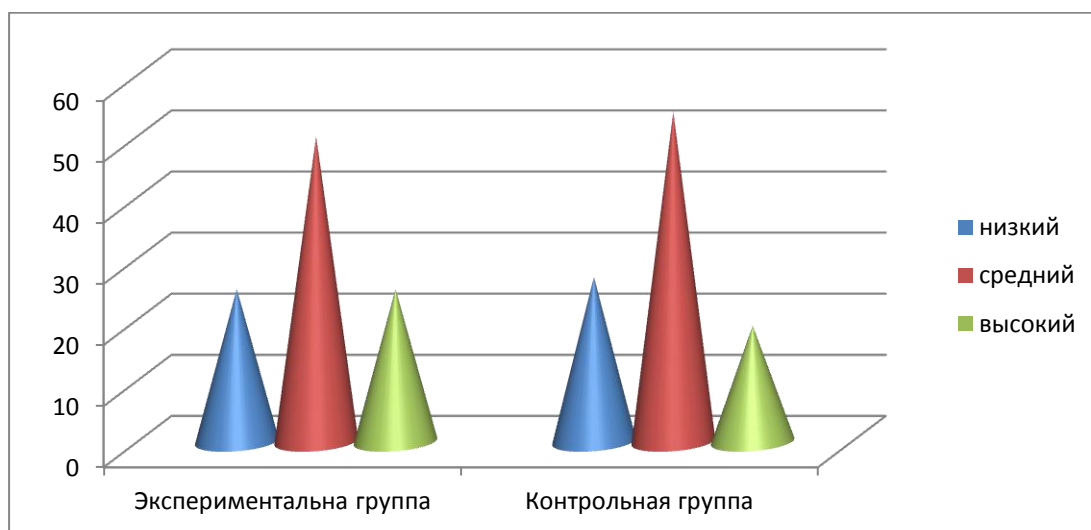


Рисунок 6- Диаграмма распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

Таким образом, мы видим, что более половины обучающихся экспериментальной и когнитивной группы имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента автономного обучения.

Для оценки деятельностного компонента сформированности навыков автономного обучения мы предложили студентам заполнить анкету и оценить свою автономную деятельность по десятибалльной шкале. Данная анкета позволила оценить способность обучающихся планировать и организовывать свое автономное обучение (Приложение 1).

Нами было принято решение интерпретировать баллы, как отражения уровня сформированности деятельностного компонента навыков автономного обучения следующим образом: высокому уровню соответствуют баллы 70-50, среднему- 50-30 и низкому- 30-0. Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что 42% в ЭГ и 36% в КГ имеют низкий уровень сформированности деятельностного компонента, 42% в ЭГ и 45% в КГ- средний уровень, 16% в ЭГ и 19% в КГ- высокий уровень. Полученные результаты отраженные в таблице 5.

Таблица 5-Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

| Группа | Уровни сформированности деятельностного компонента | | |
|-------------------|--|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 5 | 5 | 2 |
| | 42% | 42% | 16% |
| Контрольная | 4 | 5 | 2 |
| | 36% | 45% | 19% |

На рисунке 7 отображены данные сформированности деятельностного компонента навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп.

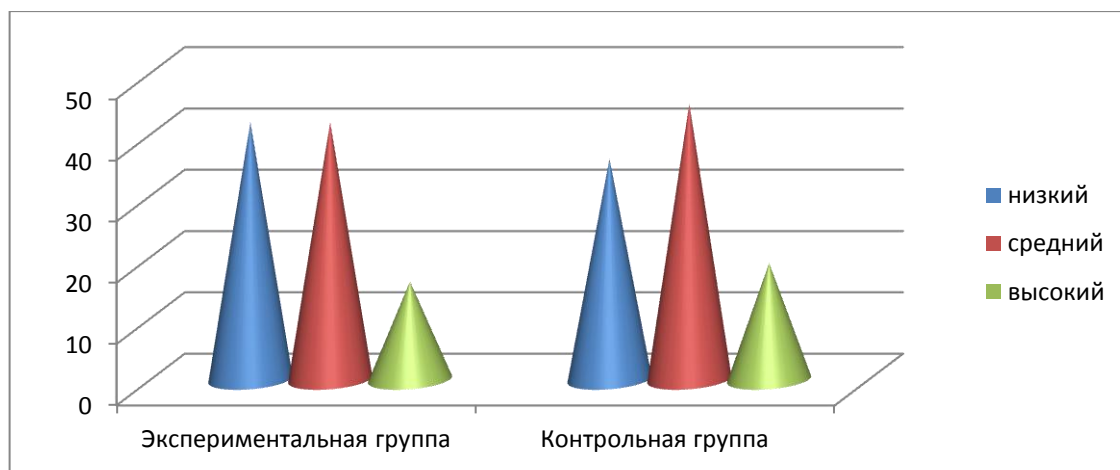


Рисунок 7- Диаграмма распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

Анализируя результаты, мы можем сделать вывод, что в экспериментальной группе половина студентов имеют средний уровень сформированности данного компонента, остальные имеют либо низкий либо высокий уровень. В контрольной группе ситуация аналогичная.

Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента автономного обучения мы предложили студентам ответить на вопросы листа самооценки. Данное задание связано с анализом процесса работы, выполненного задания, выявлением достоинств и недостатков в процессе и результате автономной деятельности (Приложение 1).

Для оценки уровня сформированности рефлексивного компонента мы использовали следующие критерии и интерпретацию:

- на все вопросы листа самооценки даны исчерпывающие, логичные ответы, справедливо выставлена оценка своей работе, описаны выводы и рекомендации – высокий уровень;

- не на все вопросы даны ответы или ответы слишком краткие, справедливо выставлена оценка своей работе, описаны выводы и рекомендации – средний уровень;

- не на все вопросы даны ответы или ответы слишком краткие, несправедливо выставлена оценка своей работе, отсутствуют выводы и рекомендации – низкий уровень.

Проанализировав листы самооценки и самоанализа выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6-Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента навыка автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

| Группа | Уровни сформированности рефлексивного компонента | | |
|-------------------|--|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 6 | 5 | 1 |
| | 50% | 42% | 8% |
| Контрольная | 6 | 4 | 1 |
| | 54% | 36% | 10% |

На рисунке 8 представлен уровень сформированности рефлексивного компонента автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп.

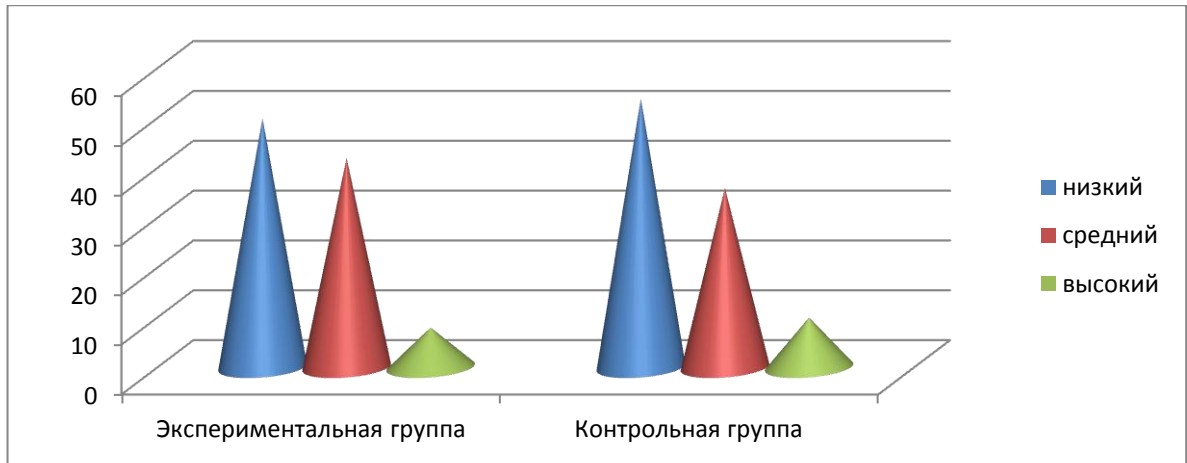


Рисунок 8- Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента навыка автономного обучения в ходе констатирующего эксперимента

Проанализировав полученные результаты, мы видим преимущественно низкий уровень сформированности рефлексивного компонента навыка автономного обучения, как среди студентов экспериментальной группы, так и среди студентов контрольной группы.

По итогам диагностического комплекса констатирующего эксперимента мы выявили уровни сформированности каждого из четырех компонентов навыков автономного обучения для каждого студента экспериментальной и контрольной группы. Для объединения результатов приведем таблицы 7 и 8 с полученными данными. При определении уровня сформированности навыков автономного обучения мы определили каждый уровень как числовое значение (балл), так что высокому уровню соответствовало число 3, среднему уровню – число 2, низкому уровню – число 1. Для вычисления уровня сформированности навыков автономного обучения мы использовали формулу среднего арифметического значения:

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n}$$

\bar{X} - среднее арифметическое значение;

$\sum X_i$ - сумма всех значений x ;

n - количество значений x .

Таблица 7-Распределение студентов экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов навыков автономного обучения

| Номер студента | Мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Деятельностный компонент | Рефлексивный компонент | Уровень сформированности навыков автономного обучения |
|----------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|---|
| 1. Алина Б. | Средний | Низкий | Средний | Низкий | Средний |
| 2. Наташа Б. | Высокий | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 3. Зульфия Г. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 4. Сабина Е. | Средний | Высокий | Средний | Средний | Средний |
| 5. Маша Е. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 6. Анна К. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 7. Лера Н. | Высокий | Средний | Высокий | Средний | Высокий |
| 8. Лидия О. | Средний | Высокий | Высокий | Средний | Высокий |
| 9. Андрей Р. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 10. Юлия Р. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 11. Софья У. | Высокий | Высокий | Средний | Высокий | Высокий |
| 12. Даша Ш. | Средний | Низкий | Средний | Средний | Средний |

Таблица 8-Распределение студентов контрольной группы по уровням сформированности компонентов навыков автономного обучения

| Студент | Мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Деятельностный компонент | Рефлексивный компонент | Уровень сформированности навыков автономного обучения |
|--------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|---|
| 1. Катя Б. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 2. Лиза В. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 3. Тамара Г. | Средний | Высокий | Средний | Средний | Средний |
| 4. Лиза К. | Высокий | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 5. Иван М. | Высокий | Средний | Высокий | Высокий | Высокий |
| 6. Лена П. | Низкий | Средний | Средний | Низкий | Средний |
| 7. Настя П. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 8. Ольга П. | Высокий | Средний | Высокий | Средний | Высокий |
| 9. Анна П. | Низкий | Низкий | Средний | Низкий | Низкий |
| 10. Ольга С. | Средний | Высокий | Средний | Средний | Средний |
| 11. Саша Х. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |

На основе данных вышепредставленных таблиц представим сводную таблицу 9.

Таблица 9-Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности навыков автономного обучения

| Группа | Уровни | | |
|-------------------|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 5 | 4 | 3 |
| | 42% | 33% | 25% |
| Контрольная | 5 | 4 | 2 |
| | 45% | 36% | 19% |

На рисунке 9 представлен уровень сформированности навыков автономного обучения в экспериментальной и контрольной группах.

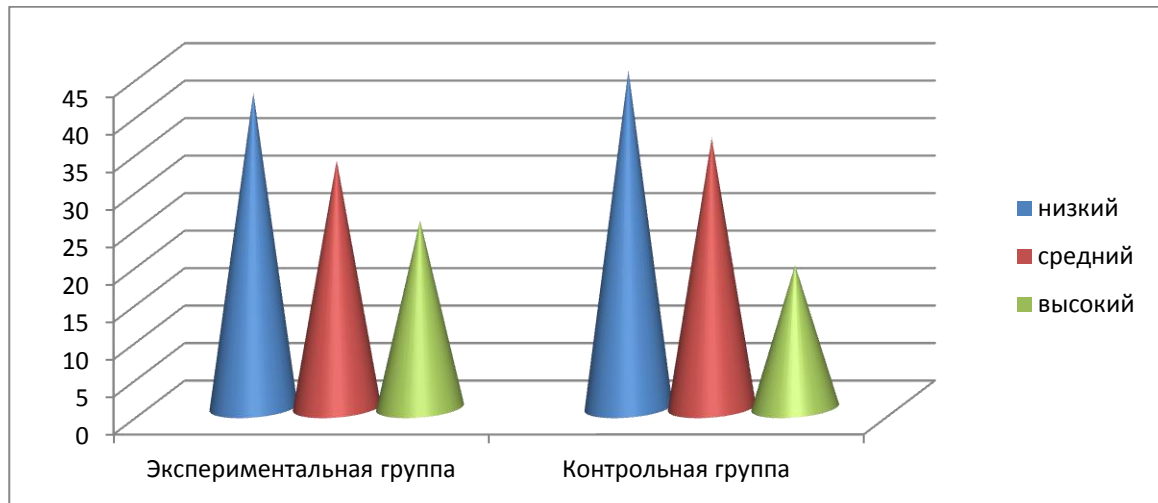


Рисунок 9- Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности навыков автономного обучения

Констатирующий эксперимент, в ходе которого был проведен диагностический комплекс оценки сформированности навыков автономного обучения, выявил средний уровень сформированности рассматриваемого навыка 33% студентов экспериментальной группы и у 36% студентов контрольной группы; низкий уровень сформированности навыков автономного обучения у 42% студентов экспериментальной группы и у 45% студентов контрольной группы; высокий уровень у 25% студентов экспериментальной группы и у 19% студентов контрольной группы. Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод о недостаточной сформированности навыков автономного обучения у студентов рассматриваемых групп.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили основные мотивы студентов для организации автономного обучения: карьерный рост, повышение квалификации, поддержание высокого уровня конкурентоспособности, стремление соответствовать современным

требованиям и быть в курсе современных тенденций, повышение качества жизни, нехватка знание в некоторых сферах, стремление к познанию.

Причинами, которые усложняют организацию автономного обучения большинство студентов, участников эксперимента, назвали отсутствие свободного времени, а также лень. Многие студенты также ссылались на отсутствие самодисциплины и контроля извне, финансовые трудности, привычку откладывать на потом, недостаток знание об автономном обучении.

Так как мы наблюдаем недостаточный уровень сформированности навыков автономного обучения у студентов, следовательно, мы можем апробировать разработанную модель формирования навыков автономного обучения тем самым проверить, является ли гипотеза верной.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами внедрялись все компоненты модели формирования исследуемого навыка и создавались необходимые педагогические условия её эффективного функционирования, а именно:

1. Формирование у студентов положительной мотивации осуществления автономной деятельности;
2. Включение студентов в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;
3. Организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.

В обучение экспериментальной группы вводился разработанный нами комплекс упражнений на развитие навыков автономного обучения. Обучение в контрольной группе проводилось в обычном режиме. В обучение экспериментальной группы внедрялись следующие упражнения на развитие автономного обучения: обучение по станциям, составление еженедельного плана, введения дневника обучения, мозговой штурм, составление семантического поля, проведения дебатов. Примеры упражнений находятся в приложении 2.

На завершающем этапе проведения эксперимента среди студентов экспериментальной и контрольной групп была проведена диагностика сформированности компонентов навыков автономного обучения. Для оценки сформированности мотивационного компонента после проведенного эксперимента был предложен тест (Приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 33% до 8%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 42% до 50%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25% до 42%. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10-Оценка уровня сформированности мотивационного компонента навыков автономного обучения в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

| Группа | Уровни сформированности мотивационного компонента | | |
|-------------------|---|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 1 | 6 | 5 |
| | 8% | 50% | 42% |
| Контрольная | 4 | 4 | 3 |
| | 36% | 36% | 28% |

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности мотивационного компонента в виде диаграммы на рисунке 10.

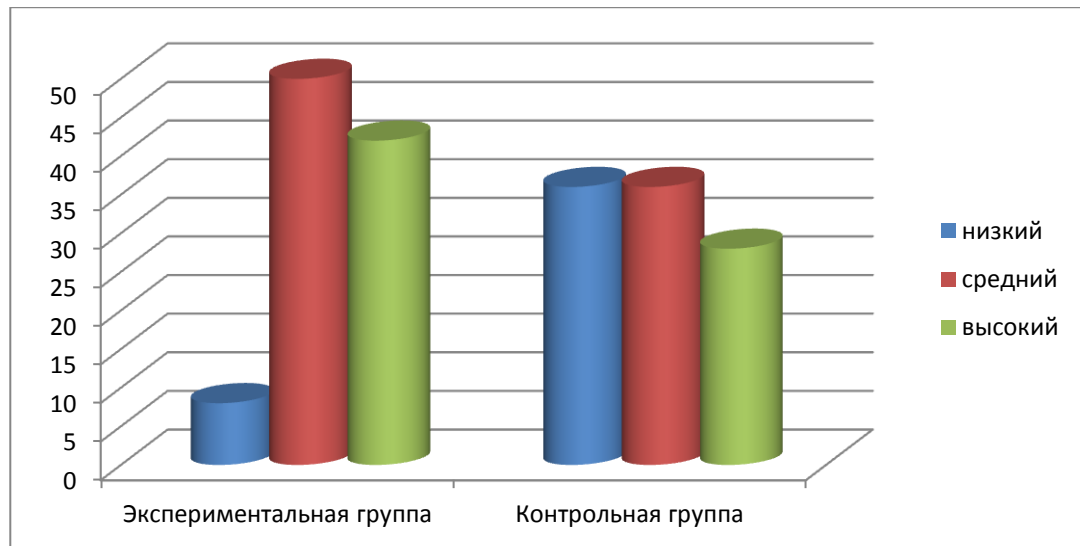


Рисунок 10 -Диagramма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента автономного обучения в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы можем сделать вывод, что после проведенного эксперимента в экспериментальной группе уровень сформированности мотивационного компонента навыков автономного обучения у 3 студентов повысился с низкого до среднего, а также у 2 студентов повысился со среднего до высокого. Уровень сформированности мотивационного компонента навыков автономного обучения в контрольной группе остался на том же уровне.

Для оценки сформированности когнитивного компонента студентам была предложена анкета для заполнения (Приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 25% до 8%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25% до 42%. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11-Оценка уровня сформированности когнитивного компонента навыков автономного обучения в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

| Группа | Уровни сформированности когнитивного компонента | | |
|-------------------|---|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 1 | 6 | 5 |
| | 8% | 50% | 42% |
| Контрольная | 3 | 6 | 2 |
| | 28% | 56% | 16% |

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности когнитивного компонента в виде диаграммы на рисунке 11.



Рисунок 11-Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента автономного обучения в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы можем сделать вывод, что после проведенного эксперимента в экспериментальной группе уровень сформированности когнитивного компонента навыков автономного обучения у 2 студентов повысился с низкого до среднего, а также у 2 студентов повысился со среднего до высокого. Уровень сформированности когнитивного компонента навыков автономного обучения в контрольной группе остался на том же уровне.

Для оценки сформированности деятельностного компонента студентам была предложена анкета.

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 42% до 25%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 16% до 33%. Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12-Оценка уровня сформированности деятельностного компонента навыков автономного обучения в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

| Группа | Уровни сформированности деятельностного компонента | | |
|-------------------|--|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 3 | 5 | 4 |
| | 25% | 42% | 33% |
| Контрольная | 3 | 6 | 2 |
| | 27% | 55% | 18% |

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности деятельностного компонента в виде диаграммы на рисунке 12.

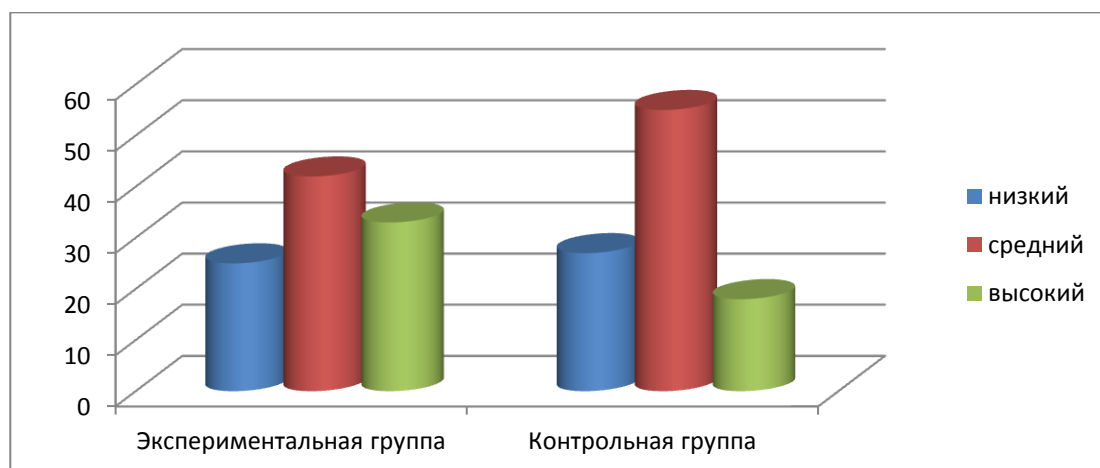


Рисунок 12- Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента автономного обучения в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы видим, что уровень деятельностного компонента сформированности навыков автономного обучения повысился у студентов экспериментальной группы, у студентов контрольной группы остался на том же уровне.

Таким образом можно сделать вывод, что использование разработанной модели позволяет студентам повысить уровень практических знаний об автономном обучении.

Для оценки сформированности рефлексивного компонента была предложена анкета, вопросы которой были связаны с самооценкой учебной деятельности(Приложение 1).

Проанализировав ответы выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 50% до 25%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 42% до 50%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 8% до 25%. Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13-Оценка уровня сформированности рефлексивного компонента навыков автономного обучения в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

| Группа | Уровни сформированности рефлексивного компонента | | |
|-------------------|--|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 3 | 6 | 3 |
| | 25% | 50% | 25% |

| | | | |
|-------------|-----|-----|-----|
| Контрольная | 5 | 4 | 2 |
| | 45% | 36% | 19% |

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности рефлексивного компонента в виде диаграммы на рисунке 13.

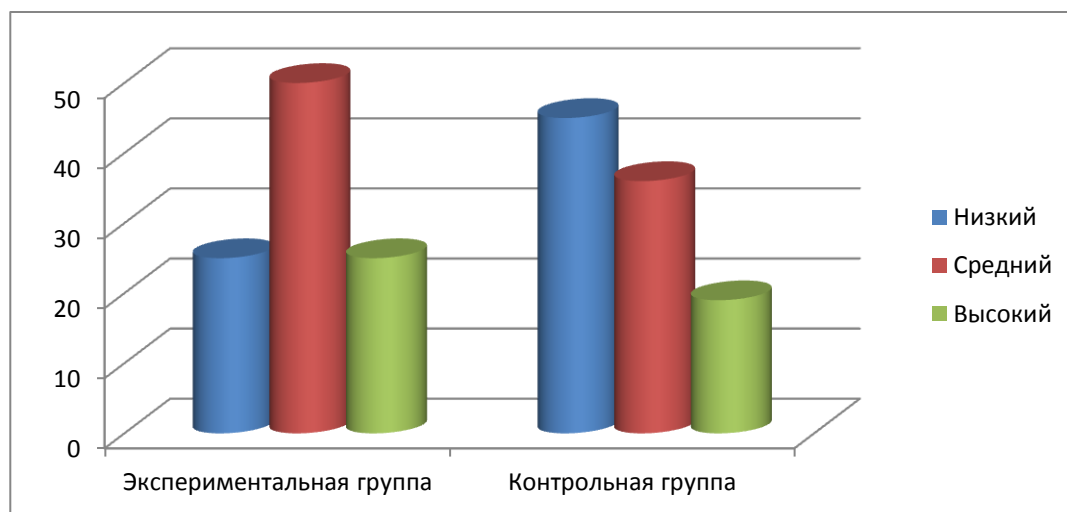


Рисунок 13 -Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента автономного обучения в процессе контрольного этапа эксперимента

Проанализировав данные таблицы и диаграммы, мы видим, что уровень рефлексивного компонента сформированности навыков автономного обучения повысился у студентов экспериментальной группы, у студентов контрольной группы остался на том же уровне.

По итогам диагностического комплекса контрольного этапа эксперимента мы выявили уровни сформированности каждого из четырех компонентов навыков автономного обучения для каждого студента экспериментальной и контрольной группы. Для объединения результатов приведем таблицы 14 и 15 с полученными данными .

Таблица 14-Распределение студентов экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов навыков автономного обучения

| Номер студента | Мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Деятельностный компонент | Рефлексивный компонент | Уровень сформированности навыков автономного обучения |
|----------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|---|
| 1. Алина Б. | Средний | Средний | Высокий | Средний | Средний |
| 2. Наташа Б. | Высокий | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 3. Зульфия Г. | Средний | Средний | Низкий | Низкий | Средний |
| 4. Сабина Е. | Высокий | Средний | Средний | Средний | Средний |
| 5. Маша Е. | Средний | Средний | Высокий | Средний | Средний |
| 6. Анна К. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 7. Лера Н. | Высокий | Высокий | Высокий | Средний | Высокий |
| 8. Лидия О. | Средний | Высокий | Высокий | Средний | Высокий |
| 9. Андрей Р. | Средний | Средний | Средний | Высокий | Средний |
| 10. Юлия Р. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 11. Софья У. | Высокий | Высокий | Средний | Высокий | Высокий |
| 12. Даша Ш. | Высокий | Высокий | Средний | Высокий | Высокий |

Таблица 15-Распределение студентов контрольной группы по уровням сформированности компонентов навыков автономного обучения

| Студент | Мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Деятельностный компонент | Рефлексивный компонент | Уровень сформированности навыков автономного обучения |
|--------------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|---|
| 1. Катя Б. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 2. Лиза В. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |
| 3. Тамара Г. | Средний | Высокий | Средний | Средний | Средний |
| 4. Лиза К. | Высокий | Средний | Средний | Средний | Средний |

| | | | | | |
|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 5.Иван М. | Высокий | Средний | Высокий | Высокий | Высокий |
| 6. Лена П. | Низкий | Средний | Средний | Низкий | Средний |
| 7.Настя П. | Средний | Низкий | Низкий | Низкий | Низкий |
| 8. Ольга П. | Высокий | Средний | Высокий | Средний | Высокий |
| 9. Анна П. | Низкий | Низкий | Средний | Низкий | Низкий |
| 10. Ольга С. | Средний | Высокий | Средний | Средний | Средний |
| 11. Саша Х. | Низкий | Средний | Низкий | Низкий | Низкий |

На основе данных вышепредставленных таблиц представим сводную таблицу 16.

Таблица 16-Оценка уровня сформированности навыков автономного обучения в экспериментальной и контрольной группах в ходе контрольного этапа эксперимента

| Группа | Уровни | | |
|-------------------|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Экспериментальная | 2 | 6 | 4 |
| | 17% | 50% | 33% |
| Контрольная | 5 | 4 | 2 |
| | 45% | 36% | 19% |

Представим полученные данные, отражающие информацию по уровням сформированности навыков автономного обучения в виде диаграммы на рисунке 14.

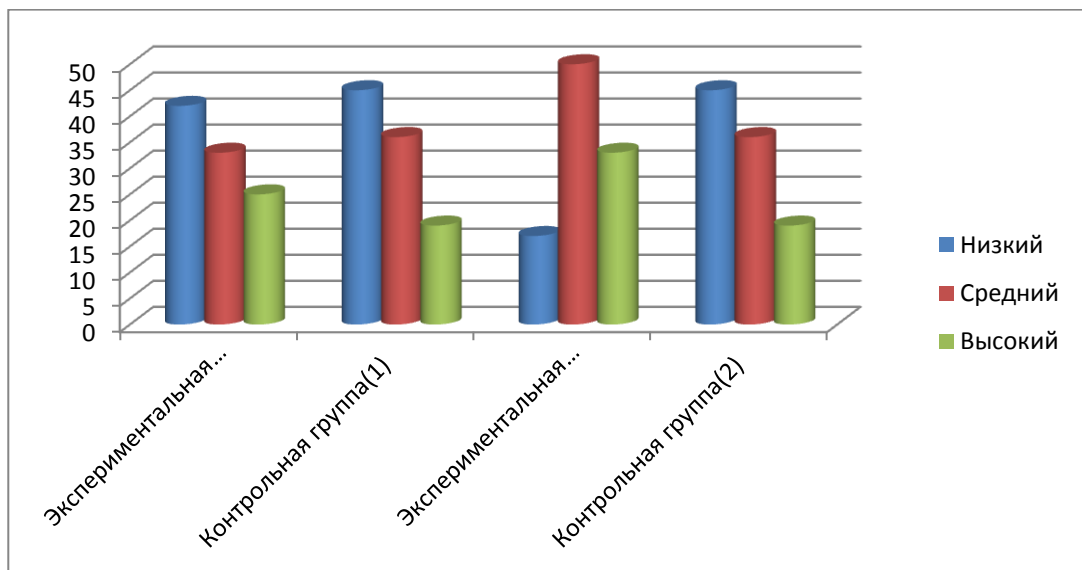


Рисунок 14- Диаграмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности навыков автономного обучения в процессе контрольного этапа эксперимента

Из данных таблицы и диаграммы мы видим, что у студентов экспериментальной группы после педагогического эксперимента повысился уровень сформированности навыков автономного обучения. Мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 42% до 17%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 33% до 50%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25% до 33%. В контрольной группе изменений не выявлено.

Следовательно можно сделать вывод, что применение разработанной модели формирования навыков автономного обучения и соблюдение необходимых педагогических условий положительным образом отражаются на формировании навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков. Так как в ходе проведенного эксперимента были получены положительные результаты и отмечена тенденция к повышению уровня сформированности навыков автономного обучения, то разработанную модель можно считать эффективной, а предложенные нами педагогические условия необходимыми для успешного функционирования данной модели.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе нашей работы нами были определены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента. Цель заключалась в апробации педагогических условий функционирования модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков. В задачи проводимого педагогического исследования входило разработать программу эксперимента; выбрать экспериментальную и контрольную группы; апробировать разработанную модель формирования навыков автономного обучения; подвести итоги эксперимента. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента был проведен диагностический комплекс для выявления первоначального уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп посредством выявления сформированности четырех компонентов навыков автономного обучения.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности навыков автономного обучения.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- проверка педагогических условий;
- внедрение разработанной модели формирования навыков автономного обучения в процесс обучения экспериментальной группы.

На контрольном этапе эксперимента был проведен диагностический комплекс, позволяющий сравнить уровни сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп.

У студентов экспериментальной группы после педагогического эксперимента повысился уровень сформированности навыков автономного обучения. Мы получили результаты: количество студентов с низким уровнем в ЭГ снизилось с 42% до 17%, количество студентов со средним уровнем в ЭГ изменилось с 33% до 50%, количество студентов с высоким уровнем в ЭГ возросло с 25% до 33%. В контрольной группе изменений не выявлено.

Результаты педагогического эксперимента выявили, что показатели сформированности навыков автономного обучения экспериментальной и контрольной групп имеют отличия. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента студенты имеют более высокий уровень сформированности навыков автономного обучения, чем у студентов контрольной группы, где занятия проходили по стандартной программе.

Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил, что формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков возможно при внедрении разработанной модели и реализации педагогических условий, необходимых для ее успешного функционирования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данного исследования определяется повышением требований к навыкам автономного обучения у студентов по причине изменения социально-экономических условий в нашей стране; тенденции в образовании, связанные с необходимостью формирования навыков автономного обучения у студентов с целью повышения их мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Также наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ и технологического аппарата процесса формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

В первой главе диссертационной работы нами дан анализ состояния формирования навыков автономного обучения, определены основополагающие и сопряженные с ними понятия; рассмотрены идеи отечественных и зарубежных ученых по исследуемому вопросу; разработана и теоретически обоснована специальная модель формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков.

Разработанная нами модель основывается на следующих подходах: системно-деятельностном и компетентностном.

Нами были определены следующие педагогические условия успешной реализации разработанной модели:

1. Формирование у студентов положительной мотивации осуществления автономной деятельности;
2. Включение студентов в автономную деятельность, обеспечивающую переход студента с объектной в субъектную позицию;
3. Организация педагогического управления с нарастающей степенью самоуправления студента автономной деятельностью.

Во второй главе нашей работы нами были определены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента. Цель заключалась в апробации

педагогических условий функционирования модели формирования навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков. В задачи проводимого педагогического исследования входило разработать программу эксперимента; выбрать экспериментальную и контрольную группы; апробировать разработанную модель формирования навыков автономного обучения; подвести итоги эксперимента. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента был проведен диагностический комплекс для выявления первоначального уровня сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп посредством выявления сформированности четырех компонентов навыков автономного обучения.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности навыков автономного обучения.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- проверка педагогических условий;
- внедрение разработанной модели формирования навыков автономного обучения в процесс обучения экспериментальной группы.

На контрольном этапе эксперимента был проведен диагностический комплекс, позволяющий сравнить уровни сформированности навыков автономного обучения у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что в экспериментальной группе, где был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя апробацию модели формирования навыков автономного обучения 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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования / Под ред. В.С.Леднева, Ю.И.Дика, А.В.Хуторского, В.Д.Шадрикова. . М.: РАО, 1999. . 261 с.
2. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: Вестник МГЛУ. – Вып. 461. – М.,2001. – 240 с.
3. Андарало, А.И. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете [Текст] / А.И.Андарало, Е.С. Шилова // Адукация і выхавание. - 2002. - №10.
4. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс/ В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500с.
5. 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.
6. Бароненко А.С. Теория и практика формирования обществоведческой культуры учащихся старших классов среднего общеобразовательного учреждения в учебном процессе (гуманитарный аспект): Дисс. докт. пед. н.- Челябинск, 1999.-379 с.
7. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)/ под ред.В.И. Байденко. М., 2006. – 221 с.
8. 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.
9. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М., 1994. - 66 с.

10. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: Дисс. докт. пед. н. - Кишинев, 1992.-573 с.+ Прил.
11. Бутягина К.Л. Содержание и организация самостоятельной работы по иностранному языку в учебное время: Дисс. канд. пед. н. - М., 1991. - 272 с.
12. Бухтеева, Е. Е. Личностно ориентированный подход как основа учебной автономии / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец. // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 12. – С. 38-40.
13. Гарунов, М.Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности/ М.Г. Гарунов, Р.А. Блохина, Г.С. Лаптева-М.: НИИВШ, 1985. 14с.
14. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
15. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете: учеб. пособие – Свердловск, 1990. –95 с.
16. Голованова Н. Ф. Самообразование как составная часть самовоспитания старших школьников: Автореф. дис. канд. пед. н. - Рязань, 1976.
17. Горяев Ю. А. Формирование самоконтроля и самооценки у учащихся в системе развивающего обучения // Наука и школа. – 2000. - № 2. - С. 8-13.
18. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. - 2-е изд., - Мн.: Изд-во БГУ, 1981. - 383 с.
19. Егорченкова Е. Я., Завьялова А. Г., Кравченко А. В. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // ИЯШ. – 2003. - № 3. - С. 34-36.
20. Ефанова Л.Д. Управление самостоятельной работой студентов над рецептивной лексикой: Автореф. дисс. канд. пед. н. - М., 1990.- 21с.

21. Журавская, Н.Т. Активизация самостоятельной работы студентов как фактор формирования их инновационного мышления / Н.Т. Журавская // Журнал «Вестник ТГПУ». – 2010. №4.
22. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд., стер./ В.И. Загвязинский, Р.Атаханов — М.: Издательский центр «Академия». 2005
23. Заседателева М.Г. Методологические основы обучения иностранным языкам: учебное пособие/ М.Г. Заседателева, С.Л. Мишланова.- Челябинск: Цицеро, 2018.-167 с.
24. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос".-2006.-5мая.-
Режимдоступа:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
25. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
26. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
27. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
- 28.Канаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранному языку // ИЯШ. – 2001. - № 3.- С. 44-37.
29. Качалов Н.А., Шатилов С.Ф. Организация самостоятельно работы студентов - важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе// Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе/ Под ред. С.Ф. Шатилова. - Л., 1990. - с. 3 - 11.
30. Ким Н.П. Теория и практика формирования умений самообразования слушателей юридических институтов МВД: Дисс. докт. пед. н. - Костанай, 2000.-410 с.

31. Ковалевская Е.В. Проблемный обучение: подход, метод, тип, система. М., 2000. 247 с. 13.
32. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. - М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. - 336 с.
33. 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.
34. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
35. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. научных трудов / Вестник МГЛУ. – М., 2001. – Вып. 461. – С. 12–29.
36. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
37. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. М: Просвещение, 1975. С. 10–16.
38. Лужник Л.А. Организация автономной работы студентов по ИЯ в цикле аудиторных-внеаудиторных занятий в техническом вузе: Авто-реф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974. 20 с.
39. Маргарян, Т. Д. Формы автономного обучения в техническом ВУЗе в группах ESP (английский для специальных целей) / Т. Д. Маргарян // Гуманитарный вестник (МГТУ им. Н.Э.Баумана) : электронный журнал. – 2014. – №2 (16). URL: <http://hmbul.bmstu.ru/cat...edu/pedagog/166.html>, свободный (дата обращения: 20.01.2016). – Загл. с экрана.
40. Маргарян Т. Д., Алявдина Н.Г. New trends in ESP Teaching. Материалы межвузовской научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур». Москва, РУДН, 013, с. 129–131.

41. Милютинская Н. Ю. К проблеме организации самостоятельной работы студентов по овладению выразительными качествами речи // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии / под ред. М. Г. Савельевой. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – С. 190–200.
42. Милютинская Н.Ю., Брим Н.Е., Бекк М.А., Вартанова В.В., Мифтахутдинова А. Н. А225 Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании(теория и практика): Монография / под ред. Н. М. Платоненко. –Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 266 с.
43. Мирошниченко Л.А. Управление процессом формирования учебной деятельности студентов// Проблемы образования и развития личности учащихся. - Магнитогорск, 1997. - с. 43-45.
44. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия вузов. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 1(2). С. 145-149.
45. 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.
- 46.Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Утв. постановлением Правительства РФ от 4 окт. 2000 г. № 751. URL : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>.
47. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. . М.: МГУ, 1998. . 184 с.
- 48.Нечаев В.Я. Социология образования. . М.: МГУ, 1992. 142 с.
49. Новикова Т. Зарубежный опыт использования портфолио // Народное образование. – 2005. – № 9. – С. 151–154.
50. Образовательный стандарт основного общего образования по иностранному языку. Утв.приказом М-ва образования Российской Федерации 5 марта 2004 г. № 1089. URL :

http://www.georggorono.ru/index.php?option=com_content&task=blocategory&id=68&Itemid=69&limit=9&limitstart=9.

51. Павлова И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранному языку: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. . М., 1992. . 47 с.
52. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дисс. канд. психол. н. - М., 1984. - 24 с.
53. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989.
54. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. с. 368.
55. Райский Б.Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию/ Сб. статей. - Волгоград: ВШИ, 1977. -с.26-31.
56. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроке иностранного языка. М.: Еврошкола, 2000. 178 с. 25. Haines S. Project for FLT Classroom. Nelson, 1989.
57. Сергеева Л. Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников: Автореф. дисс. канд. пед. н. - Л., 1982. - 22 с.
58. Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. - Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991 - 232 с.
59. Серова Т.С. Концептуальные характеристики коммуникативного обучения иностранным языкам в вузе// Коммуникативное обучение иностранным языкам. - Пермь-Москва, 1998.- с. 12 - 25.
60. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.

61. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности. *Иностранные языки в школе*, 2004, № 2, с. 11–17.
62. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 55.
63. Соловьёва Е. Н. Современные требования к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению учебного процесса в языковом образовании // *ИЯШ*. – 2004. - № 7. - С. 8-12.
64. Тамбовкина Т. Ю. О некоторых методах самообучения // *ИЯШ*. – 2001. - № 5. - С. 47-51.
65. Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс) [Текст] / И.Д.Трофимова. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.Д. Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 222 с
66. Уровни владения языком по системе Европейского Совета. Общие европейские компетенции владения иностранным языком. Совет Европы. Страсбург, Cambridge University Press, 2000.
67. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т.: пер. с нем / М. Фасмер. – 2-е изд., стереотип. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 1. – 576 с.
68. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). М., 2015.
68. *Философский энциклопедический словарь*. - М: ИНФРА, 1997. - 576 с.
69. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. - М.: Педагогика, 1977. - 206 с.
70. Халеева И.И. Языковая политика России // «Языковой портфель в России». Результаты 1 этапа пилотного проекта. . М.:МГЛУ, 1999. . С.3.5.
71. Цветкова Т. К. Пути формирования автономности обучаемого в учебном процессе по иностранному языку //Автономность в практике

обучения иностранным языкам и культурам: Сб. науч. трудов / Вестник МГЛУ. – М., 2001. – Вып. 461. – С. 62–73

72. Чирков В.И. Самодерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии, 1996. - № 3. - с. 116 - 132.

73. Яковлева, А.Н. Развитие учебной автономии студентов вуза [Текст] / А.Н. Яковлева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 4 (24). – С. 120–124.

74. Andreasyan I. Learning to teach. Oxford, 2001.

75. Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller. London and New York: Longman, 1997. 270 p. Benson P, Toogood, S. Learner Autonomy 7 – Challenges to Research and Practice. – Dublin: Authentik, 2002.

76. Borg, S. Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices / S. Borg, S. Al-Busaidi. – London: British Council. – 2012. – 45 с.

77. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien Taschenbuch-Langenscheidt, 2000. – 208 S.

78. 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.

79. Dickison L. Autonomy and motivation. A literature review // System. 1995.23(2). P. 165-174

80. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987

81. Dieter Wolff 1997: "Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie" [Электронный ресурс]. <http://www.schule.de/englisch/didaktik3.htm>

82. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.

83. Holec, H. Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre / H. Holec // Mélanges pédagogiques. – 1990. – pp. 75 – 87.

84. Karin Ende, Rüdiger Grotjan, Karin Kleppin, Imke Mohr Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch lehren lernen 6 – München: Langenscheidt, 2013.
85. Language learning styles and strategies: an overview – URL: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>, свободный (дата обращения: 16.01.2016). – Загл. с экрана.
86. Learner autonomy across cultures: language education perspectives / edited by David Palfreyman and Richard C. Smith. New York 2003. – 295 P.
87. Little D. Autonomy in Second Language Learning. – Muenchen: Hueber, 1999. - 377 p.
88. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems. Dublin, 1991. 175 p.
89. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin, 2004. 11
90. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy // Perspectives. Journal of TESOL. – 1997. – Vol. XXIII. – No. 2.
91. Miller L. Learner Autonomy 9 – Autonomy in the Classroom. – Dublin: Authentik, 2007.
92. Müller-Verweyen, M. Neues Lernen – Selbstgesteuert –Autonom. – München: Goethe Institut, 1997.
93. Oxford, R. Language Learning Strategies. What Every Teacher should Know? Rowley, Mass.: Newbury House, 1990.
94. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. – Ismaning, 2000.
95. Ridley Jennifer. Learner Autonomy 6 – Developing Learner's Thinking Skills. – Dublin: Authentik, 1997.
96. Rubin, J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us / J. Rubin // TESOL Quarterly – Vol. 9 – №1 – 1975. – pp. 41-51.

97. Trim J. Preface // In Holec , H. (Ed.) . *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe. 1988. P.3.
98. Ushioda, Ema. *Learner Autonomy 5 – Role of Motivation, The.* – Dublin: Authentik, 1996.
99. Wolff, D. Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. // Edelhoff, C. Westkamp, R. *Autonomes Fremdsprachenlernen.* – Ismaning: Hueber, 1999. – S. 37–48.
100. Wolff , D. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch et al: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag: Tübingen und Basel, 2003.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тест на оценку мотивационного компонента сформированности навыков автономного обучения

1. Думаю, что успех в жизни скорее зависит от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу позабыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждают меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда идет все гладко, моя энергия усиливается.

19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.

20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.

Тест на оценку уровня когнитивного компонента сформированности навыков автономного обучения

1. Что такое автономное обучение?
2. Назовите причины для автономного обучения.
3. Перечислите известные Вам источники автономного обучения.
4. Какими из перечисленных источников Вы пользуетесь в самообразовательных целях?
5. Какие причины (факторы) усложняют реализацию автономного обучения?
6. Какие принципы автономного обучения вы считаете ключевыми?
7. Как часто ваша деятельность связана с автономным обучением в процессе обучения? В повседневной жизнедеятельности?
8. Хотелось бы Вам получить больше информации по вопросу автономного обучения?
9. Хотелось бы Вам больше времени уделять автономному обучению? Если да, то в каких сферах.

Анкета на оценку деятельностного компонента сформированности навыков автономного обучения

| Характеристика | Шкала |
|---|----------------------|
| Мне удастся собрать необходимую по теме информацию | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Я могу найти материал с помощью современных информационных технологий | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Я владею основными способами получения, | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

| | |
|--|----------------------|
| хранения и переработки информации по конкретной теме | |
| Я работаю с компьютером как средством управления информацией | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Я стремлюсь к саморазвитию | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Я могу самостоятельно планировать свою учебную деятельность | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Я могу продуктивно использовать свое время | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Анкета оценки рефлексивного компонента сформированности навыков автономного обучения

| № | Вопрос | Ответ |
|---|--|-------|
| 1 | Каковы были мои цели? | |
| 2 | Какой результат я получил(а)? | |
| 3 | Чему я научился(ась)? | |
| 4 | Какие методы автономного обучения я выбрала для выполнения заданий | |
| 5 | Что у меня хорошо получилось? | |
| 6 | Какие были трудности? | |
| 7 | Как я преодолевал трудности? | |
| 8 | Достоинства моей работы | |
| 9 | Недостатки моей работы | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Wochenplanarbeit

| Wochenplan | | | |
|-------------------|---|----------|----------------------------------|
| | Aufgabe | erledigt | Von Lehrerin / Lehrer gesehen |
| Montag | Brief an Tandempartner fertig stellen | | |
| Dienstag | | | |
| Mittwoch | Im Buch S. 17, Aufgabe 4 | | |
| Donnerstag | | | |
| Freitag | | | |

Lerntagebuch

Lerntagebuch

Datum des Eintrags:

Lernziel der Unterrichtseinheit:

Das habe ich mir gemerkt:

Diese Frage/n habe ich noch:

Das hat mir in der Unterrichtseinheit gut gefallen:

Das hat mir nicht so gut gefallen:

"Обучение по станциям"

План-конспект урока

Тема занятия: «Deutschland: kurzer Überblick» .

Цель занятия: знакомство с Германией

Задачи занятия:

- совершенствование учебно-информационных, учебно-поисковых умений в режиме самостоятельной работы;
- систематизация знаний по теме «Германия», полученных в ходе самостоятельной учебно-поисковой деятельности, в режиме самостоятельной работы;
- формирование рефлексивных умений (умений прогнозировать и оценивать свою учебную деятельность);
- совершенствование следующих общеучебных, учебно-поисковых умений:
 - самостоятельно осуществлять поиск информации по теме Германия;
 - самостоятельно анализировать, обобщать полученный материал;
 - самостоятельно составлять план прочитанного материала, понятийно-тематический ряд ключевых фактов, фраз;
 - излагать прочитанный и прослушанный материал в виде различных информационных опор: записок, конспектов, ключевых понятий;
 - критически осмысливать и обобщать проявление национально-культурных особенностей;
 - организовать самостоятельную работу по времени..

Этапы занятий

Этап I. Организационный (5 мин.)

Задачи. Создание у студентов мотивации.

Деятельность преподавателя. Создает установку на самостоятельное изучение материала, распределяет студентов, раздает маршрутные листы.

Этап II. Учебно-поисковая деятельность

Режим работы. Режим группового взаимодействия по круговой системе. Студенты работают в парах.

Задания.

Станция «Видеосюжет». Задачи: 1. самостоятельно находить необходимую информацию; 2. проверять содержание текста видеосюжета по предложенному письменному изложению; 3. отвечать на поставленные вопросы;

Станция «Аудирование». Задачи: прослушивать аутентичный материал с целью поиска необходимой информации и проверять понимание прослушанного по предложенному письменному изложению.

Станция «Чтение и конспектирование информации» . Задачи: самостоятельно отбирать материал из текста с целью поиска ответов на вопросы.

Деятельность преподавателя: Консультирует, помогает

Этап III. Проверка правильности выполнения задания в виде викторины.

Режим работы. Фронтальный

Задания. Ответить на вопросы викторины, используя информационные опоры в листе с заданиями. Вопросы составлены преподавателем на основе заданий к секторам.

Деятельность преподавателя: Учитель проводит викторину по теме «Германия»; организует дискуссию.

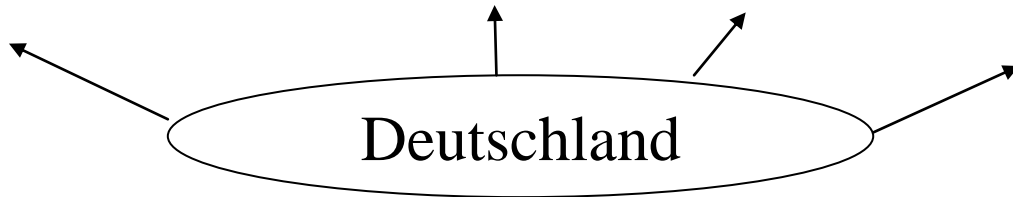
Этап VI. Подведение итогов

Режим работы: Индивидуальный режим

Деятельность преподавателя: в устной форме подводит итоги занятия, дает устную оценку деятельности студентов, студенты заполняют дневники обучения.

"Мозговой штурм"

Was fällt Ihnen zum Thema Deutschland ein? Machen Sie Notizen.



Составление рассказа по заданной лексике

Bilden Sie Geschichte mit den folgenden Vokabeln:

1. Die Hauptstadt Deutschlands, seit Jahrhunderten, sein, die Weltstadt.
2. Unsere Reise, eindrucksvoll, wir, nicht vergessen.
3. Diese Stadt, uralt, viele Eindrücke bereithalten.
4. Sie, können, auf der Reise, sich ein gutes Bild machen, von diesem herrlichen Ort.
5. Dieses Land, sein, unser nächstes Reiseziel.

Дискуссия

Stellen Sie sich vor,

1. daß Sie und Ihre Partner zum erstenmal nach Deutschland reisen. Sie haben einen Reiseführer gekauft. Was haben Sie aus dem Reiseführer erfahren? (Jeder spricht zu den Themen, die ihn besonders interessieren, und drückt auch seine Meinung zu anderen Themen aus.)
2. daß Sie einen Gast aus Deutschland empfangen. Fragen Sie ihn über das Land aus. (Der Gast gibt Ihnen gern Antworten über verschiedene Seiten des deutschen Lebens.)

"Обучение по станциям"

План-конспект урока

Тема занятия: « Berlin » .

Цель занятия: знакомство с Берлином

Задачи занятия:

- совершенствование учебно-информационных, учебно-поисковых умений в режиме самостоятельной работы;
- систематизация знаний по теме «Берлин», полученных в ходе самостоятельной учебно-поисковой деятельности, в режиме самостоятельной работы;
- формирование рефлексивных умений (умений прогнозировать и оценивать свою учебную деятельность);
- совершенствование следующих общеучебных, учебно-поисковых умений:
 - самостоятельно осуществлять поиск информации по теме Берлин;
 - самостоятельно анализировать, обобщать полученный материал;
 - самостоятельно составлять план прочитанного материала, понятийно-тематический ряд ключевых фактов, фраз;
 - излагать прочитанный и прослушанный материал в виде различных информационных опор: записок, конспектов, ключевых понятий;
 - организовать самостоятельную работу по времени..

Этапы занятий

Этап I. Организационный (5 мин.)

Задачи. Создание у студентов мотивации.

Деятельность преподавателя. Создает установку на самостоятельное изучение материала, распределяет студентов, раздает маршрутные листы.

Этап II. Учебно-поисковая деятельность

Режим работы. Режим группового взаимодействия по круговой системе.

Студенты работают в парах.

Задания.

Станция "Берлина- акустическое путешествие". Задачи: прослушивать аутентичный материал с целью поиска необходимой.

Станция "Беседа с местным жителем". Задачи: самостоятельно отбирать материал из текста с целью поиска ответов на вопросы.

Станция "Игра со словами". Задачи: составить предложения из предложенных слов.

Станция "Пазлтекст". Задачи: составить рассказ из предложений.

Деятельность преподавателя: Учитель проводит викторину по теме «Германия»; организует дискуссию.

Этап VI. Подведение итогов

Режим работы: Индивидуальный режим

Деятельность преподавателя: в устной форме подводит итоги занятия, дает устную оценку деятельности студентов, студенты заполняют дневники обучения.