

Комарова Юлия Александровна, Крашенинникова Наталья Николаевна

**ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К
ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

В статье рассматривается проблема использования дифференцированного подхода к овладению учебно-исследовательской компетенцией магистрантами технических вузов средствами иностранного языка. Выделены направления дифференциации, представлены функции, которые выполняет дифференцированный подход в процессе формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции в условиях модернизации образования.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/24.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (26): в 2-х ч. Ч. II. С. 94-96. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2013/8-2/

© Издательство "Грамота"

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

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

УДК 37.01

Педагогические науки

В статье рассматривается проблема использования дифференцированного подхода к овладению учебно-исследовательской компетенцией магистрантами технических вузов средствами иностранного языка. Выделены направления дифференциации, представлены функции, которые выполняет дифференцированный подход в процессе формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции в условиях модернизации образования.

Ключевые слова и фразы: учебно-исследовательская компетенция магистрантов; дифференцированный подход; дифференцированное обучение; формирование иноязычной учебно-исследовательской компетенции.

Комарова Юлия Александровна, доктор педагогических наук
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
yuliakomarova@yahoo.com

Крашенинникова Наталья Николаевна
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет
информационных технологий, механики и оптики
nn.krashennnikova@gmail.com

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ[©]

С развитием системы образования в России и в мире в целом усиливается ориентация целей образования в высшей школе на саморазвитие и самосовершенствование личности студента, на критическое и логическое осмысление получаемых знаний, на обучение индивида самостоятельному поиску знаний, открытие новых знаний и способов продуктивной деятельности, усвоение новой профессионально значимой информации, а также на овладение прочными знаниями и умениями, способными обеспечить профессиональную мобильность будущих специалистов. Немаловажную роль в модернизации высшего образования сыграло присоединение нашей страны к Болонскому процессу, что предоставило дополнительные возможности для повышения качества образования, которое зависит от сформированности у обучающихся умений самообразования.

Одним из наглядных проявлений самообразования, самореализации и саморазвития становится академическая мобильность, которая, являясь деятельностью субъекта образовательного процесса, детерминирована меняющимися образовательную среду событиями, результатом которой выступает самореализация личности в образовании и профессии [4]. Академическая мобильность предоставляет возможность самостоятельно формировать свою образовательную траекторию, то есть выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями. Очевидно, что реализация этих возможностей неосуществима без знания иностранного языка, одной из специфических особенностей которого является то, что он может выступать в качестве средства формирования учебно-исследовательской компетенции.

Поддерживая точку зрения Е. В. Бондаревской, В. И. Мареева, В. А. Сластенина, хочется отметить, что система образования в университете призвана формировать учебно-исследовательскую компетенцию магистрантов, являющуюся условием становления собственной исследовательской компетентности личности, способной преобразовать окружающий мир и самого себя в нем.

Следует учитывать тот факт, что в магистратуре делается ставка на развитие наиболее ценных в наше время транспрофессиональных знаний, навыков и умений, а также личностных качеств, обладатель которых может мыслить и действовать комплексно. Выпускник магистратуры – это грамотный исследователь, способный участвовать в формировании управленческих систем современного общества, требующих наукоемких технологий. Он также должен уметь вести прикладные исследования в выбранной области науки. Одновременно он – аналитик, понимающий и умеющий правильно оценить рыночные, политические, управленческие и социальные процессы во всей их глубине и системе взаимосвязей [3].

Вместе с тем нельзя игнорировать многообразие всех факторов и закономерностей, определяющих ход и результаты обучения. В связи с этим важно основываться на дифференцированном подходе, позволяющем построить гибкую систему обучения с учетом специфики реализации общеметодических закономерностей в зависимости от условий обучения, от вида речевой деятельности, этапа обучения, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также характера материала.

Дифференцированный подход является одним из продуктивных подходов в иноязычном образовании магистрантов технических вузов, позволяя адаптировать образовательную систему к уровням подготовки, индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, а также способствует формированию стремления к развитию их профессиональной компетентности. В процессе иноязычного образования магистрантов технических вузов дифференцированный подход выполняет следующие функции:

- является средством раскрытия индивидуальности личности и развития профессионального потенциала будущего специалиста;
- является средством развития его индивидуальной образовательной траектории;
- способствует эффективному созданию условий для профессиональной и творческой самореализации;
- воздействует на личностную и профессиональную адаптацию будущего специалиста в обществе.

Сказанное выше дает основание утверждать, что дифференцированный подход обладает широкими возможностями для реализации целей иноязычного образования в высшей школе вообще и на ступени магистратуры в частности.

В свете вышеизложенного очевидно, что дифференцированное обучение может и должно представлять собой ту систему, которая удовлетворяла бы потребность в самореализации и саморазвитии магистранта, раскрывая творческий потенциал и позволяя создать оптимальные условия для полноценного развития и формирования личности будущего специалиста.

Следует подчеркнуть, что дифференцированное формирование учебно-исследовательской компетенции магистрантов носит комплексный характер, что предопределено наличием следующих системных элементов данного подхода:

1) *объекта* дифференциации, в роли которого выступает магистрант или дифференцированная группа магистрантов, овладевающих учебно-исследовательскими знаниями, навыками и умениями. В центр системы дифференцированного обучения ставится личность магистранта во всей совокупности ее внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений. Оптимальный учет этих качеств возможен лишь при условии выявления закономерностей их согласованного отражения в индивидуальных стилях учебной деятельности;

2) дифференцированного *содержания обучения*, которое предполагает вариативность образовательных программ, учебных материалов, а также приобретаемых знаний, навыков и умений в рамках формирования учебно-исследовательской компетенции. Дифференцированное содержание характеризуется наличием определенных структурно и содержательно связанных между собой проблемных дисциплинарных и междисциплинарных блоков и модулей;

3) *технологии* дифференцированного обучения, которая представляет собой процесс использования различных методических приёмов и средств расчленения и согласования основных элементов образовательного процесса в целях эффективного формирования учебно-исследовательской компетенции магистрантов. Дифференцированная технология призвана гармонично и сбалансированно учитывать особенности стилей деятельности магистрантов, вариативно используя для этого методы поддержки и методы компенсации, а также рациональное сочетание интенсивных и традиционных методов обучения;

4) дифференцированных *средств обучения*, которые особым образом отобраны для образовательного процесса согласно целям, задачам и условиям обучения и которые обеспечивают высокую результативность формирования учебно-исследовательской компетенции за счёт гармонизации учебного процесса путём адаптации форм и методов обучения к особенностям магистранта или дифференцированной группы магистрантов;

5) *результата* дифференцированного обучения, который являет собой продукт специализированной методической системы, нацеленной на формирование способностей магистрантов к решению важных учебно-исследовательских профессионально ориентированных задач;

6) дифференцированных *связей*, объединяющих все компоненты системы дифференцированного формирования учебно-исследовательской компетенции магистрантов в одно системное целое и обеспечивающих многоуровневое и многофункциональное её формирование.

При реализации дифференцированного подхода важным представляется организация комплексного взаимодействия всех сегментов образовательного процесса. Причем принципиальным признаётся осуществление дифференциации в отношении не только обучаемых, что типично для традиционной дидактики, но и содержания обучения, а также средств и технологии обучения, что приводит к формированию определенных сбалансированных дифференцированных связей между компонентами образовательной системы и результируется в достигаемом образовательном эффекте. Из сказанного явствует, что выделение дифференцированных подгрупп представляется не целью, а средством, способствующим разработке и реализации оптимизированного обучения [1].

Помимо дифференциации на уровне макрокомпонентов образовательной системы, как это было представлено выше, возможна дифференциация на уровне микрокомпонентов названной системы. Последняя может выражаться, например, в разработке различных по объёму и степени сложности учебных алгоритмов, в варьировании типа и количества опор, в дозировании помощи преподавателя и т.д. Таким образом, важной характеристикой дифференцированного подхода является возможность и реальность осуществления дифференциации на всех этапах и на всех уровнях образовательного процесса. В своё время по этому поводу весьма убедительно высказался Е. С. Рабунский, который декларировал, что в учебной деятельности абсолютно всё может быть дифференцировано через дифференциацию цели, объёма, способа и срока выполнения обучающей деятельности [2].

Таким образом, подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод об актуальности и важности дифференцированного формирования учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических специальностей в процессе обучения иностранным языкам в меняющихся условиях модернизации языкового образования, поскольку учебно-исследовательская компетенция является своего рода ключом, основанием для развития других общекультурных и предметно-ориентированных компетенций.

Список литературы

1. **Комарова Ю. А.** Методология реализации дифференцированного подхода к процессу формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетенции магистрантов образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2012. № 3. С. 96-102.
2. **Рабунский Е. С.** Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М.: Педагогика, 1975. 184 с.
3. **Сагина О. В.** Трансформационные процессы в высшем образовании: монография. М.: Палеотип, 2005. 272 с.
4. **Трегубова Т. М., Масалимова А. Р., Сахиева Р. Г., Белякин А. М., Фахрутдинова А. В., Тазутдинова Э. Х., Уметбаева Д. А.** Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства (по материалам отчета НИР лаборатории исследования зарубежного опыта профессионального образования) // Казанский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 110-118.

ON TOPICALITY OF USING DIFFERENTIATED APPROACH TO FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL AND RESEARCH COMPETENCE OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT POSTGRADUATES

Komarova Yuliya Aleksandrovna, Doctor in Pedagogy
Russian State Pedagogical University named after A. I. Gertsen
yuliakomarova@yahoo.com

Krashennikova Natal'ya Nikolaevna
St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics
nn.krashennikova@gmail.com

The authors consider the problem of using a differentiated approach to mastering the educational and research competence by technical higher education establishment postgraduates by means of a foreign language, reveal the directions of differentiation, and present the functions that the differential approach performs in the process of foreign language educational and research competence formation under conditions of education modernization.

Key words and phrases: educational and research competence of postgraduates; differentiated approach; differentiated learning; formation of foreign language educational and research competence.

УДК 811.161.1

Филологические науки

В статье рассмотрен опыт категориального представления деривационной признаковой семантики русского языка, являющийся важной частью грамматического учения проф. В. А. Богородицкого. Актуальность постижения этого опыта обусловлена интересом современной лингвистики к проблемам языковой категоризации. Проанализированы и сопоставлены выделенные учёным деривационные категории глагола и имени прилагательного; установлены общие и специфические их свойства. Рассмотренная практика категориального моделирования расценивается как истоки теории словообразовательной категориальности.

Ключевые слова и фразы: словообразовательная категория; Казанская лингвистическая школа; В. А. Богородицкий; русский язык; имя прилагательное; глагол.

Косова Вера Алексеевна, к. филол. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
vera_kosova@mail.ru

КАТЕГОРИАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ДЕРИВАЦИОННОЙ ПРИЗНАКОВОЙ СЕМАНТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧЕНИИ В. А. БОГОРОДИЦКОГО[©]

В широко известной статье академика В. В. Виноградова «Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии» истоки теории словообразовательной категориальности чётко связываются с Казанской лингвистической школой: «Уже Крушевский и Богородицкий выдвигают, как основу словообразования, учение о словообразовательных категориях» [3, с. 119]. В «Общем курсе русской грамматики» В. А. Богородицким разработана лингвистически адекватная и ценная модель ономаσιологического описания словообразовательной системы, воплощённая в виде целостной, детальной и очень убедительной картины категориального словообразовательного строя русского имени существительного [4]. Несколько отличается по конечному результату описание в ономаσιологическом ракурсе деривационной системы признаков частей речи русского языка – имени прилагательного и глагола. Деривация в этих менее