

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД  
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

О.А. Селеменова

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме дифференцированного обучения в высшей школе. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью совершенствования форм, технологий, методов и средств обучения в связи с реформированием системы образования и требованиями, предъявляемыми современными стандартами к профессиональной подготовке специалистов. Цель статьи — обобщение опыта реализации дифференцированного подхода при обучении магистрантов-филологов и его распространение среди преподавателей высших учебных заведений. В работе рассматриваются особенности организации занятий по дисциплине «Теория и практика анализа языковых единиц» и специфика конструирования системы тренировочных упражнений, предназначенных для магистрантов, ранжированных после входного тестирования на три группы в соответствии с имеющимися знаниями, сформированными умениями и навыками. Автор приходит к выводу, что дифференцированный подход при соблюдении ряда условий помогает эффективно организовать работу с обучающимися магистратуры, которые окончили разные направления подготовки бакалавриата.

**Ключевые слова:** дифференцирование обучение, магистратура, русский язык, синтаксис, тренировочные упражнения, анализ синтаксических единиц.

**Для цитирования:** Селеменова О.А. Дифференцированный подход при обучении магистрантов-филологов // Преподаватель XXI век. 2022. № 1. Часть 1. С. 85–95. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-1-85-95

USING A DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING MASTER'S DEGREE  
PHILOLOGY STUDENTS

О.А. Selemeneva

**Abstract.** The article is focused on the problem of differentiated training in higher education. The relevance of the chosen theme is due to the need to improve the forms, technologies, methods and means of learning to meet the reform of the education system and the requirements of modern standards for the professional training of specialists. The aim of the article is to generalize the experience in the realization of the differentiated approach in teaching magistrate-philologists and to disseminate it among the teachers of higher educational institutions. The article deals with the peculiarities of organizing classes in “Theory and Practice of Analyzing Language Units” discipline and the specific features of designing a system of training exercises for master students, which are classified after the entrance testing into three groups in accordance with the available

© Селеменова О.А., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*knowledge, formed skills and abilities. The author concludes that using a differentiated approach while following a number of requirements helps to effectively organize the work with master's students who have graduated from different bachelor's degree programs.*

**Keywords:** *differentiated training, Master's degree programme, Russian, syntax, training exercises, analysis of syntactic units.*

**Cite as:** Selemenewa O.A. Using a Differentiated Approach to Teaching Master's Degree Philology Students. *Prepodavatel XXI vek*. Russian Journal of Education, 2022, No. 1, part 1, pp. 85–95. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-1-85-95

Проблема дифференцированного обучения в общеобразовательной школе уже давно входит в фокус научных психолого-педагогических изысканий. Однако ее актуальность несомненна и для вузовской практики по ряду причин: модернизации системы высшего образования в России, возникновения новой учебной среды, требований стандартов по подготовке творчески и познавательно активных, интеллектуально развитых профессионалов, внедрения личностно-ориентированной модели обучения вместо нормативно-функциональной.

Экспериментальные медицинские исследования доказывают, что успеваемость студентов напрямую зависит от таких факторов, как мотивация (закрыть текущую сессию, сдать экзамен на высокий балл, добиться успеха в будущей профессиональной деятельности и др.), типологические свойства личности (эмоциональность, склонность к тревожности, необходимость во внешних стимулах для достижения определенного функционального состояния и др.), пол [1, с. 220]. Учесть эти и другие факторы и создать оптимальные условия обучения в вузе позволяет та дидактическая система, ведущим принципом которой выступает дифференциация. Под дифференцированным обучением в вузе понимают такое «взаимодействие преподавателя и студентов, в ходе которого осуществляется формирование и развитие индивидуально-типологических

особенностей личности и познавательной сферы субъектов учебной деятельности посредством варьирования дидактических условий, организационных форм, содержания, приемов и методов обучения в пределах изучения материала по одной, общей для всех, теме» [2, с. 621].

К вопросу преподавания различных вузовских дисциплин (химии, информатики, английского и французского языков, культуры речи, физической культуры, высшей математики и др.) в контексте проблемы дифференцированного обучения отечественные ученые обращаются все чаще [2–8]. На наш взгляд, особенно востребованной технологией личностно-ориентированной образовательной модели дифференцированное обучение в ближайшее время должно стать в практике преподавания учебных дисциплин, включенных в структуру магистерских программ, поскольку на программы магистратуры после окончания бакалавриата абсолютно разных направлений подготовки поступают студенты, которые существенно различаются уровнем имеющихся знаний, умений и навыков.

С одной стороны, организации учебного процесса с применением дифференцированного подхода в магистратуре, безусловно, способствует небольшая наполняемость академических групп: 10–12 человек. С другой — реализацию этого подхода на практике значительно затрудняет отсутствие специальных учебных, учебно-методических пособий, ориентированных на

выравнивание знаний обучающихся и развитие навыков самостоятельной, творческой работы. Поэтому создание дидактических материалов (упражнений, заданий, лабораторных работ, тестов, методических рекомендаций для преподавателей и студентов и т. д.), которые могли бы использоваться на занятиях по разным учебным дисциплинам с учетом дифференцированного подхода, — первостепенная задача.

Мы предлагаем рассмотреть особенности организации занятий и используемых авторских тренировочных упражнений при изучении магистрантами дисциплины «Теория и практика анализа языковых единиц» (направление подготовки 45.04.01 Филология). Поскольку дисциплина реализуется в рамках магистерской программы «Филология текста и литературное редактирование», ее основная цель — углубление имеющихся знаний о системе синтаксических единиц, синтаксических отношениях, синтаксических связях и грамматической семантике. К задачам дисциплины относим:

- расширение знаний по трудным вопросам синтаксиса русского языка (количество единиц синтаксического подуровня языковой системы; проблема классификации синтаксических отношений в словосочетании; структурный, коммуникативный и семантический аспекты анализа предложения; вопрос о многочленных предложениях и т. д.);
- знакомство с историей изучения различных синтаксических единиц в отечественном языкознании, различными подходами к классификации тех или иных синтаксических явлений и др.;
- отработка навыков анализа синтаксических единиц.

Содержание дисциплины включает два раздела: «Общие вопросы синтаксиса русского языка» и «Единицы синтаксической подсистемы». В каждом разделе рассматриваются четыре темы: в первом —

«Синтаксис как наука: история и современность», «Синтаксис как система связей и отношений», «Аспекты изучения синтаксических единиц» и «Изменения в синтаксическом строе русского языка конца XX в. — первой четверти XXI в.»; во втором — «Проблемные вопросы изучения словосочетания», «Простое предложение как основная единица синтаксической подсистемы», «Синтаксический статус сложного предложения», «Текст и сложное синтаксическое целое». На первом занятии по дисциплине для ранжирования магистрантов по объему имеющихся знаний в области синтаксиса русского языка, уровню сформированных умений и навыков анализа синтаксических единиц проводится входное тестирование. Оно включает три блока заданий.

**Блок А:** тесты закрытой формы с выбором нескольких правильных ответов из множества. Например: *К сложноподчиненным предложениям нерасчлененной структуры относят...*

- 1) сложноподчиненные предложения с придаточным присубстантивно-атрибутивным;
- 2) сложноподчиненные предложения с придаточным условия;
- 3) сложноподчиненные предложения с придаточным сравнения;
- 4) сложноподчиненные предложения со сравнительно-объектным придаточным;
- 5) сложноподчиненные предложения собственно местоименно-соотносительные;
- 6) сложноподчиненные предложения с придаточным причины;
- 7) сложноподчиненные предложения местоименно-союзные соотносительные.

**Блок В:** тесты на установление соответствия. Например: *Установите соответствие между односоставным предложением и его структурно-семантическим типом.*

*Односоставное предложение*

- 1) Начало смеркаться (В. Левашов).

2) Начать бы жить сначала... (П. Мейлахс).

3) Ему, конечно, бывало грустно, даже тоскливо... (О. Павлов).

4) ...В станционном здании ни огонька (С. Шикера).

5) Секундная тишина (В. Панкратов).

6) Но теперь уж не отпущу (С. Данилюк).

7) От себя не уйдешь... (А. Иличевский).

*Структурно-семантический тип*

а) Инфинитивное предложение, оптативное, в котором говорящий выражает желательность действия, представленного инфинитивом.

б) Номинативное предложение с собственнo-бытийным значением.

в) Безличное именное предложение с семантикой «психологическое состояние живого существа».

г) Определенно-личное предложение с глаголом-сказуемым в форме 1-го л. ед. ч. изъявительного наклонения.

д) Безличное глагольное предложение с семантикой «состояние окружающей среды».

е) Обобщенно-личное предложение с глагольной формой 2-го лица.

ж) Генитивное предложение со значением «явление, отсутствующее в указанном месте».

**Блок С:** задание со свободно конструируемым ответом. Например: *Выпишите из предложения Лежащий Колтышев пришел в себя и тут же швырнул в враг ответную гранату (В. Шапко) все возможные словосочетания. Какие из соединений слов нельзя отнести к словосочетаниям? Аргументируйте свой ответ. Дайте характеристику любого из выписанных словосочетаний.*

Из приведенных примеров очевидно, что задания блока А (10 тестовых заданий) направлены на выявление уровня базовых теоретических знаний выпуск-

ников бакалавриата по узловым проблемам синтаксиса русского языка; блока В (4 тестовых задания) — на диагностирование умения применять теорию на практике (опознавать и классифицировать явление в фактическом языковом материале в соответствии с заданием); блока С (1 задание) — на определение степени сформированности навыка анализа одной из синтаксических единиц — словосочетания.

Обработка результатов входного тестирования позволяет определить уровень владения грамматикой русского языка всех обучающихся академической группы и разделить их на три подгруппы.

1) *Магистранты с низким уровнем знаний* в силу разных причин (возраст, быстрая утомляемость, отсутствие мотивации к системному изучению грамматики русского языка из-за иной специфики профессиональной деятельности, низкая познавательная активность и др.) имеют лишь самое общее представление о системе синтаксических единиц русского языка, их типологии и классификационных признаках, что объясняет склонность обучающихся этой группы к работе с заданиями, содержащими образец выполнения, подробную инструкцию. При работе с тренировочными упражнениями на практических занятиях им требуется постоянный контроль деятельности со стороны преподавателя.

2) *Магистранты со средним уровнем знаний* достаточно свободно оперируют основными положениями теории при анализе языкового материала, при возникновении затруднений в классификации или систематизации они способны в рекомендуемой учебной литературе находить ответ на возникший вопрос. Такие магистранты имеют навыки самостоятельной работы, анализа информации по изучаемой дисциплине.

3) *Магистранты с высоким уровнем знаний* в кратчайший срок осваивают материал и с минимальными ошибками применяют его на практике. Контроль со стороны преподавателя им требуется только при обнаружении в анализируемом материале каких-то нестандартных синтаксических конструкций, переходных явлений. Эти обучающиеся нередко проявляют инициативу: самостоятельно подбирают материал для анализа и приносят его на занятия.

Если для первой группы актуален репродуктивный метод обучения, то для второй и третьей — поисковый, проблемный.

Отметим, что выделение указанных подгрупп условно, так как при эффективности выбранной стратегии преподавания и трудолюбии обучающегося, интересе к содержанию дисциплины возможен переход из одной группы в другую.

Поскольку дидактические материалы, предлагаемые для изучения синтаксиса в магистратуре, не учитывают индивидуальных особенностей обучающихся, то преподаватель для лекционных занятий сам выбирает оптимальную форму, а для практических — разрабатывает дифференцированные задания и ищет фактический языковой материал для анализа. Рассмотрим основную форму организации лекций и систему заданий для закрепления материала на примере изучения темы «Простое предложение как основная единица синтаксической подсистемы».

В курсе дисциплины «Теория и практика анализа языковых единиц» указанная тема является ключевой, потому что полученные знания, умения и навыки при характеристике простого предложения становятся залогом успешного освоения любого из алгоритмов разбора бинарного или многокомпонентного сложного предложения с однотипной связью, сложной синтаксической конструкции и текста. На лекционных занятиях магистранты при

изучении указанной темы углубляют и расширяют знания о предикативности как конститутивном признаке предложения и категориях ее оформляющих (модальность, темпоральность, персональность); традиционных аспектах классификации простых предложений (целеполагание, структурно-семантическая организация, эмоциональная окрашенность); коммуникативном аспекте предложений (актуальное членение и средства его выражения); развитию учения о главных и второстепенных членах предложения; классификации односоставных предложений в русистике; месте неполных предложений в современных синтаксических концепциях; конструкциях, осложняющих структуру простого предложения. С учетом разного уровня базовой подготовки магистрантов из всех возможных интерактивных форм организации лекционных занятий предпочтение мы отдаем лекции-беседе, отличающейся простотой и организации, и проведения. Такая форма обеспечивает включение в обмен мнениями всех обучающихся, что при дифференцированном подходе особенно важно, потому что помогает оценить уровень знаний каждого из находящихся в аудитории, логику его рассуждений. Кроме того, вопросы преподавателя, вытекающие один из другого, позволяют всю новую информацию соотносить с уже имеющимся знанием. Например: *Какие основные признаки предложения вам известны? Какой из перечисленных признаков является основным для предложения, конститутивным? Какие категории оформляют предикативность? А что такое «модальность»? Какие средства выражения модальных значений вы знаете? Совпадает ли количество глагольных наклонений с количеством видов синтаксической модальности? Чем отличается синтаксическая модальность от морфологического наклонения, синтаксическая*

категория времени от морфологической категории времени? Как вы считаете, есть ли еще категории, способные участвовать в оформлении предикативности? Насколько правомерно говорить, что персональность — это составляющая соотношенности содержания предложения с действительностью? Может быть, ее целесообразнее рассматривать как категорию текста?

Использование лекций-бесед при разноуровневом обучении способствует стимулированию познавательной активности магистрантов, направляет их «внутренние познавательные мотивы на развитие навыков самообразования, стремление к самовоспитанию» [9, с. 27].

При внедрении дифференцированного подхода подготовка к практическим занятиям по сравнению с лекциями занимает больше времени, поскольку требует разработки тренировочных упражнений разного уровня сложности, выполнение которых способствовало бы устранению причин неуспеваемости магистрантов 1 группы, аккумуляции накопленных теоретических знаний и совершенствованию умений, навыков магистрантов 2 и 3 групп. Поскольку результатом изучения темы «Простое предложение как основная единица синтаксической подсистемы» должен стать многоаспектный анализ простого предложения, свободно выполняемый любым обучающимся (хотя и с учетом разного уровня знаний), система используемых упражнений достаточно обширна. Так, для магистрантов с низким уровнем знаний мы используем тренировочные упражнения, связанные в основном с наблюдением за синтаксической единицей в изолированной позиции. К тексту тренировочных упражнений обычно прилагаются развернутые лингвометодические комментарии, тезисно аккумулирующие основные теоретические положения, а также образцы выполнения,

которые помогают магистрантам структурировать свой ответ.

Например:

**Упражнение 1.** Выпишите из приведенных предложений те сочетания слов, между которыми устанавливается предикационная связь. Определите морфологический способ выражения словоформ со значением субъекта и предиката. Укажите формальный способ выражения предикационной связи.

**Лингвометодический комментарий:**

*Предикационная связь* — это связь, которая устанавливается между означаемыми *субъектива* (словоформа, представляющая субъект) и *предикатива* (словоформа, представляющая предикат), формирующими предикативные отношения [10, с. 14]. Поскольку любой из этих компонентов может быть представлен по-разному (ср.: *Я рисую; Всем спать!; Блузка в белый горошек; Там дождливо* и др.), в русском языке предикационная связь формально представлена несколькими разновидностями:

1) *Координация* — это такой способ формального выражения предикационной связи, когда наблюдается совпадение морфологических форм между предикативом и субъективом (типа *Я рисую*, совпадение в форме ед. ч., 1-го лица).

2) *Соположение* — это такой способ формального выражения предикационной связи, когда совпадения грамматических форм субъектива и предикатива не отмечается (типа *Блузка в белый горошек*).

3) *Аналог управления, или мнимое управление* — это такой способ формального выражения предикационной связи, когда морфологическая природа предикатива исключает в позиции субъектива форму именительного падежа, субъектив маркирован формами косвенных падежей имени (типа *Всем спать!*);

4) *Аналог примыкания, или мнимое примыкание* — это такой способ формального

выражения предикационной связи, когда морфологическая природа предикатива исключает в позиции субъектива форму именительного падежа, субъектив маркирован обстоятельственными наречиями (типа *Там дождливо*) [там же, с. 18–20].

#### Образец выполнения:

1) Между словоформами *школьники пишут* устанавливается предикационная связь. *Школьники* — субъектив, морфологически представленный И. п. имени существительного, а *пишут* — предикатив, выраженный личным глаголом в форме изъявительного наклонения настоящего времени. Формальный способ выражения предикационной связи — координация в форме множественного числа.

2) Между словоформами *в лесу смерклось* устанавливается предикационная связь. *В лесу* — субъектив, выраженный предложно-падежной формой (имя существительное в П. п. с предлогом), а *смерклось* — предикатив, представленный безличным глаголом. Формальный способ выражения предикационной связи — аналог управления.

**Упражнение 2.** Запишите структурные схемы предложений, используя символический способ.

#### Лингвометодический комментарий:

Структурная схема простого предложения — языковой знак, сформированный в результате категоризации и классификации в сознании человека ситуаций окружающей действительности. Ее обязательные компоненты — субъектив, предикатив и объектив (-ы) [там же, с. 105].

При записи структурных схем используйте следующие символы: N1–6 (имя сущ. в соответствующем падеже); Vf (спрягаемый глагол); Inf (инфинитив); Adj (имя прилагательное); Pron (местоимение); Adv (наречие); Pred (предикатив); Part (причастие); сор (связка); пег (отрицание).

#### Образец выполнения.

*Ваня не ответил ей.* Структурная схема: N1 — Vf — N3.

*Щенки были очень пушистые.* Структурная схема: N1 — сор — Adj.

Такие упражнения репродуктивного типа помогают магистрантам с низким уровнем знаний запомнить, логически структурировать и привести в систему лекционный материал, учат применять его на практике при анализе конкретных синтаксических единиц.

Для магистрантов со средним уровнем знаний используем уже иные упражнения, которые связаны не с воспроизведением услышанного или прочитанного, а с наблюдением над синтаксическими единицами в тексте, сравнением, конструированием высказываний по заданным схемам, обобщением материала в виде схем, таблиц, диаграмм.

Например:

**Упражнение 1.** Прочитайте приведенные ниже фрагменты художественных текстов. Выпишите из них предложения: а) с детерминатной связью, б) с двойной связью. Какое значение имеют те слова, которые выступают в качестве детерминантов? Схематически представьте связь дуплексива со стержневыми словами. Какой тип конструкций двойной связи в представленных текстах наиболее частотен?

**Упражнение 2.** Составьте предложения в соответствии с приведенными структурными схемами:

1) «кому есть каково» (типовая пропозиция «психологическое состояние живого существа»);

2) «кто думает о ком/о чем» (типовая пропозиция «мыслительная деятельность субъекта»);

3) «где есть кто/что» (типовая пропозиция «бытие объекта»);

4) «кто создает что» (типовая пропозиция «создание объекта в результате физического труда»);

5) «где нет кого/чего» (типовая пропозиция «небытие объекта»).

Система предлагаемых синтетических, аналитических, синтетико-аналитических упражнений совершенствует интеллектуальные умения магистрантов сопоставлять, анализировать, рассуждать и моделировать.

Магистрантам с высоким уровнем знаний интересны в основном упражнения проблемного характера, поискового типа, способствующие развитию эвристического мышления.

Например:

**Упражнение 1.** Сравните четыре текста, принадлежащие к разным стилям. Проиллюстрируйте примерами все те виды предложенческой связи, которые вам известны. Какие виды предложенческой связи вам встретились в тексте научного стиля? Официально-делового? Публицистического? Художественного стиля? Какие виды связи вообще не встретились? Как вы полагаете, почему? Есть ли какая-то зависимость между типом текста и реализуемыми в нем синтаксическими связями и отношениями?

**Упражнение 2.** Даны две типовые пропозиции: **а)** «состояние природы»; **б)** «состояние живого существа». Укажите все возможные, на ваш взгляд, структурные схемы, вербализующие эти типовые пропозиции в русском языке. Какие из приведенных схем будут специализированными, а какие неспециализированными? Какая из приведенных специализированных схем будет наиболее частотной в процессе речевой реализации? Из неспециализированных? Почему? Докажите свою точку зрения, обратившись к данным информационно-справочной системы «Национальный корпус русского языка» (<https://ruscorpora.ru/new/>). Приведите примеры конкретных высказываний, в основе которых лежат указанные вами структурные схемы.

Задание к тренировочным упражнениям для магистрантов одной академической группы может быть сформулировано и одинаково, однако фактический материал для анализа обязательно предлагается разной сложности. Такие упражнения с одинаковой формулировкой задания особенно актуальны при отработке навыков выполнения разбора синтаксических единиц. Например:

**Упражнение 1.** Выполните разбор сложных предложений. Выделенную жирным курсивом предикативную единицу проанализируйте как простое предложение.

### I уровень

1. В комнате Зины не было, зато *сидел Кеша на стуле у стола и смотрел в окно* (Н. Черных). 2. Но *вдруг глаза ее расширяются*, она в одно мгновение вскакивает и стоит вздыбившись (В. Шамиурин). 3. А время равнодушно протекало, и *тридцать серебряников лежали под камнем*, и близился неумолимо страшный день предательства (Л. Андреев). 4. Директор театра, впрочем, давно собирался избавиться от благодушного старичка-суфлера, который плохо слышал, *отчего суфлировал недопустимо громким голосом* (К. Непома).

### II уровень

1. *Иногда со стороны моря доносится какой-то случайный порыв ветра*, и тогда тени на земле дробятся, расходятся, и между ними пробегают солнечные пятна, а птичий щебет усиливается... (Ф. Искандер). 2. Вы помните, *как скучно становилось Шерлоку Холмсу*, когда не происходило новых преступлений, которые он мог бы разгадывать, и в какую он тогда впадал депрессию? (Н. Турицына). 3. К вечеру они опять стали расходиться: одни побледили, подлиннели и бежали на горизонт; *другие, над самой головой, превратились в белую прозрачную чешую*; одна только черная большая туча остановилась на востоке (Л. Толстой).



### III уровень

1. Солнце припекает, и насекомое выползает из поля внимания, *глаза заволакивает то ли от сонливости, то ли от тепла, наполнившего кошку, словно бурдюк (В. Шамшурин)*. 2. Обливавший его пот прохладил его, а *солнце, жгущее спину, голову, засученную по локоть руку, придавало крепость и упорство в работе*; чаще и чаще приходили те минуты бессознательного состояния, когда можно было не думать о том, что делать (*Л. Толстой*). 3. *Место*, где она была, *показалось ему недоступною святыней*, и была минута, что он чуть не ушел: так страшно ему стало (*Л. Толстой*).

Из приведенных примеров очевидно, что магистрантам с низким уровнем знаний предлагается охарактеризовать конструкции, алгоритмы анализа которых наиболее просты в освоении: бинарные сложные предложения (сложноподчиненные, сложносочиненные или бессоюзные), многокомпонентные бессоюзные и сложносочиненные несгруппированной структуры, многокомпонентные сложноподчиненные предложения, состоящие не более чем из трех предикативных единиц. Магистранты со средним уровнем знаний анализируют многокомпонентные сложноподчиненные предложения, состоящие из четырех-пяти предикативных единиц, многокомпонентные сложноподчиненные и бессоюзные сложные предложения сгруппированной структуры, а магистранты с высоким уровнем — сложные синтаксические конструкции с разными типами связи. Языковой материал в упражнениях располагается по принципу «от простого — к сложному». Обучающиеся в фактическом материале должны свободно находить и выделять границы предикативных единиц, указывать предикативное ядро, определять тип или типы связи,

чертить графические схемы и выполнять анализ, руководствуясь тем алгоритмом, который предложен преподавателем.

Развитию эвристического мышления магистрантов с разным уровнем знаний способствуют задания творческого характера. Например, при изучении темы «Изменения в синтаксическом строе русского языка конца XX в. – первой четверти XXI в.» мы предлагаем студентам написать эссе по одной из тем: «Социальные сети как фактор влияния на синтаксис русского языка», «Экспансия именительного падежа в публицистике и рекламе» и «Актуализированный синтаксис современной художественной литературы». Подобное задание, ориентированное на субъективный характер изложения материала и самостоятельный выбор темы, позволяет каждому обучающемуся выразить авторское «я», а преподавателю оценить умение магистрантов работать с информацией, аргументировать свою позицию, выстраивать причинно-следственные связи. При проверке такого задания возникает полемика, позволяющая высказаться каждому из участников.

В целом практика преподавания разных дисциплин в магистратуре с применением дифференцированной технологии обучения показывает, что эффективно организовать работу в аудитории помогает соблюдение ряда условий:

- подготовка разнообразных тренировочных упражнений и их небольшой объем (большие по объему упражнения трудоемки в плане конструирования, они притупляют интерес при выполнении, требуют огромных временных затрат при проверке);
- работа на практических занятиях в диадах, микрогруппах, постоянное взаимодействие, сотрудничество магистрантов;
- регулярное осуществление контроля со стороны преподавателя за деятельностью обучающихся. Здесь важно не

формально оценивать каждого магистранта и акцентировать внимание исключительно на ошибках, а отмечать успехи обучающихся, сформировать у каждого четкое представление об имеющихся в изучаемой области знаниях, умениях и навыках.

Дифференцированное обучение позволяет всем магистрантам академической группы полноценно участвовать в учебной деятельности, овладевать материалом.

Оно способствует выработке оптимального темпа изучения каждой новой темы для всех обучающихся, что позволяет повысить успеваемость по учебной дисциплине. Разноуровневый подход помогает сделать обучение сознательным и эффективным за счет поощрения самостоятельности, выбора оптимальной сложности задания, возможности проявить инициативу.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ульянова, Н.Б. Проблема дифференцированного обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 220–222.
2. Горлова, Е.А. Особенности дифференцированного обучения студентов нефилологических вузов русскому языку // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2001. Т. 12. № 3 (3). С. 620–623.
3. Жукова, Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. М.: Военный университет, 2006.
4. Гвоздева, А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2009.
5. Рьельский, О.Н. Дифференцированный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов физической культуры // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. Вып. 5. С. 109–112.
6. Алексеев, А.Н., Король, Е.Н. Дифференцированное обучение информатике в педагогическом вузе // Открытое образование. 2013. № 3. С. 63–67.
7. Нефедов, О.В. Дифференцированное обучение английскому языку студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 6–2. С. 113–115.
8. Хоботова, Э.Б. Методические разработки для дифференцированного обучения // Вестник ХНАДУ. 2018. Вып. 80. С. 5–11.
9. Бекузарова, Н.В. Бинарное взаимодействие в системе вузовского образования // Известия Дагестанского педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 1. С. 27–31.
10. Казарина, В.И. Современный русский язык. Структурная организация простого предложения. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007.

### REFERENCES

1. Uljanova, N.B. Problema differencirovanogo obuchenija [The Problem of Differentiated Learning], *Znanie. Ponimanie. Umenie* = Knowledge. Understanding. Skill, 2009, No. 1, pp. 220–222. (in Russ.)
2. Gorlova, E.A. Osobennosti differencirovanogo obuchenija studentov nefilologicheskikh vuzov russkomu jazyku [Peculiarities of Differential Training at Non-Philological Institutions of Higher Education], *Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk* = Proceedings of

- the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2001, vol. 12, No. 3 (3), pp. 620–623. (in Russ.)
3. Zhukova, N.M. *Individualizacija i differenciacija obuchenija studentov vyzov* [Individualization and Differentiation of Student Learning Challenge]: PhD Dissertation (Pedagogy). Moscow, 2006. (in Russ.)
  4. Gvozdeva, A.V. *Integrativno-differencirovannyj podhod k razvitiyu subektnosti studentov vuza v processe obuchenija francuzskomu yazyku* [An Integrative-Differentiated Approach to the Development of the Subjectivity of University Students in the Process of Teaching French]: ScD Dissertation (Pedagogy). Kursk, 2009. (in Russ.)
  5. Rylskij, O.N. *Differencirovannyj podhod v professionalnoj podgotovke budushhix pedagogov fizicheskoj kultury* [Differentiated Approach in the Professional Training of Future Physical Culture Teachers], *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* = News of Saratov University. A New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2012, vol. 12, Iss. 5, pp. 109–112. (in Russ.)
  6. Alekseev, A.N., Korol, E.N. *Differencirovannoe obuchenie informatike v pedagogicheskom vuze* [Differentiated Teaching of Informatics at Pedagogical Higher Institution], *Otkrytoe obrazovanie* = Open Education, 2013, No. 3, pp. 63–67. (in Russ.)
  7. Nefedov, O.V. *Differencirovannoe obuchenie anglijskomu jazyku studentov nejazykovyx vuzov* [Differentiated Teaching of English to Students of Non-Linguistic Universities], *Aktualnye problemy gumanitarnyx i estestvennyh nauk* = Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences, 2014, No. 6–2, pp. 113–115. (in Russ.)
  8. Hobotova, Je.B. *Metodicheskie razrabotki dlja differencirovannogo obuchenija* [The Methodical Developments for Differentiated Training], *Vestnik Harkovskogo nacionalnogo avtomobilno-dorozhnogo universiteta* = Bulletin of Kharkov National Automobile and Highway University, 2018, Iss. 80, pp. 5–11. (in Russ.)
  9. Bekuzarova, N.V. *Binarnoe vzaimodejstvie v sisteme vuzovskogo obrazovanija* [Binary Interaction in the System of Higher Education], *Izvestija Dagestanskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* = News of Dagestan Pedagogical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 2011, No. 1, pp. 27–31. (in Russ.)
  10. Kazarina, V.I. *Sovremennyy russkij jazyk. Strukturnaja organizacija prostogo predlozhenija* [Modern Russian Language. Structural Organization of a Simple Sentence]. Yelets: Yeletskij gosudarstvennyj universitet im. I.A. Bunina, 2007. (in Russ.)

**Селеменова Ольга Александровна**, доктор филологических наук, доцент, профессор, кафедра русского языка, методики его преподавания и документоведения, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, ol.selemeneva2011@yandex.ru

**Olga A. Selemeneva**, ScD in Philology, Associate Professor, Professor, Department of Russian Language, Methods of its Teaching and Documentation, Bunin Yelets State University, ol.selemeneva2011@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 21.05.2021. Принята к публикации 17.10.2021*  
*The paper was submitted 21.05.2021. Accepted for publication 17.10.2021*