

На правах рукописи

Чубарова Лилия Александровна

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В
УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (на материалах изучения
немецкого языка на языковом факультете)**

13. 00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата
педагогических наук

Тюмень - 2003

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования
«Тобольский государственный педагогический институт им. Д.И. Менделеева»

Научный руководитель академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор
Загвязинский Владимир Ильич

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор
Алексеев Николай Алексеевич,
кандидат педагогических наук
Пащенко Людмила Петровна

Ведущая организация государственное образовательное
учреждение высшего профессионального
образования «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

Защита состоится 29 ноября 2003 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «ТюмГУ»

Автореферат разослан октября 2003 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Идеи развития личности всегда волновали умы прогрессивного человечества. Уровень развития общества и вытекающая из его требований современная концепция развития личности выдвигают на передний план разработку более совершенных содержания, методов, форм процесса обучения, которые могли бы способствовать развитию творческого потенциала, познавательной и коммуникативной активности личности, её социальному и личностному самоопределению.

Как известно, ни одна система, ни один тип обучения не может рассматриваться или использоваться на практике обособленно, поскольку информационное или репродуктивное обучение способствует более всего развитию образной и логической памяти, программное обучение направлено на формирование навыков самостоятельной, логической переработки информации, действий самоконтроля и саморегуляции, а проблемное – на развитие творческой активности.

В последнее время всё более широкое распространение в практике преподавания иностранного языка в вузе получают отдельные элементы развивающего и воспитывающего обучения, ставящие своей целью развитие интуиции, предвидения, фантазии, эмоциональной сферы и др., интегрирующие признаки различных систем, методов и приёмов обучения, что является, на наш взгляд, наиболее актуальным, обоснованным и отвечающим современным требованиям.

Направленность педагогических взаимодействий на учет и развитие возрастных и индивидуальных особенностей учащегося, закономерностей его умственного развития, при постоянном обращении к поддержке его внутренних сил, способствуют развитию творческой личности, свободно ориентирующейся в условиях становления поликультурного общества в качестве его активного участника.

В этом аспекте очень действенным средством развития выступает **проблемный тип обучения**, который предусматривает создание всех необходимых условий для того, чтобы обучение не замыкалось, не задерживалось на уже сформированном интеллектуальном уровне ученика, а вызывало те интеллектуальные свойства, мотивы, мысли, чувства и т.д., которые ещё отсутствуют, но для их развития имеются необходимые предпосылки, тогда оно пробуждает целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). **Проблемность** ориентируется и срабатывает только в зоне ближайшего развития, а она у каждого учащегося индивидуальна.

Мы в своей работе рассматриваем индивидуализацию и проблемность как **составные части многих современных технологий**, интегрирующих их в качестве развивающего начала. Важность учёта индивидуальных особенностей обучающихся вытекает как из требований к современному образованию, так и из исследований по педагогике и психологии и не противоречит основным

принципам существования и деятельности личности в условиях коллективного социума.

В процессе работы нами были обнаружены **противоречия** между:

- потребностью общества в условиях развития диалога культур и межкультурных коммуникаций в активных, инициативных, коммуникабельных, творчески мыслящих гражданах и традиционной направленностью современного образования на формирование послушного, исполнительного, реактивного выпускника;

- между творческим характером познавательной деятельности и репродуктивными методами обучения;

- между стремлением части педагогов оказывать педагогическую поддержку развитию интеллектуально-творческой деятельности в целом и развитию вербальной креативности студентов в частности и неразработанностью соответствующих дидактических условий.

Данные противоречия определили **проблему** исследования, которая состоит в неразработанности методики развивающего обучения студентов, изучающих иностранный язык в качестве основной специальности, а также в том, что сложившаяся система образования оказалась неспособной на практике синтезировать основные положения научной мысли о достижении главной цели обучения иностранному языку как обучению коммуникации и креативного развития личности.

Вместе с тем можно утверждать, что в педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки для разработки целостной концепции развития индивидуально-психологических особенностей учащихся, разработанные в трудах отечественных педагогов и психологов Л.С. Выготского, А.А. Кирсанова, А.Н. Леонтьева, Е.С. Рабунского, С.Л. Рубинштейна, И.Э.Унт и др.

Несмотря на всю ценность достигнутых результатов в исследовании проблемы, многие важные вопросы остаются мало разработанными. Необходимо развитие целостной концепции использования проблемных ситуаций в обучении иностранному языку с учётом его специфики как учебного предмета, разработка методик их построения, которые могли бы упорядочить этот процесс и сделать его доступным для большинства преподавателей.

Таким образом, есть все основания утверждать, что существующий отечественный и зарубежный опыт и развитие мировой педагогической мысли свидетельствуют об актуальной потребности в разработке теоретических основ и практических путей построения модели индивидуализированного обучения.

С учетом этого и была избрана **тема исследования: «Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза (на материалах изучения немецкого языка на языковом факультете)**, главной идеей которого стала разработка теоретических основ использования проблемных ситуаций на иностранном языке (немецком) при обучении

студентов с учётом их индивидуальных особенностей с целью развития данных особенностей, а именно: повышения познавательного интереса и мотивации обучения, развития коммуникативности и вербальной креативности.

Объект исследования: Процесс развития студентов в условиях индивидуализированного обучения в вузе.

Предметом исследования является специфика использования проблемных ситуаций в различных вариантах развивающего обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Гипотеза:

Если при обучении студентов использовать определённые виды проблемных ситуаций: **когнитивно-рациональные, эмоционально-экспрессивные, ориентированные на практическое действие** разного уровня сложности с учётом индивидуальных особенностей студентов (мотивы, интересы, способности, коммуникативность, толерантность, открытость, эмпатия и др.), то это будет способствовать не только внутренней мотивации учения, но и дальнейшему развитию и формированию познавательного интереса, коммуникативности, вербальной креативности (фантазии, интуиции, мышления) и других личностных особенностей студентов.

Цель, предмет и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. Проанализировать опыт использования проблемного обучения иностранному языку в вузе и определить роль принципа индивидуализации в процессе обучения студентов.
2. Определить психологические и дидактические возможности создания и специфику использования проблемных ситуаций при развитии личностных качеств студентов.
3. Разработать методику индивидуализированного развития познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности студентов факультета иностранных языков на основе использования проблемных ситуаций.
4. Верифицировать успешность функционирования данной педагогической системы.

Методологической основой исследования явились научные достижения в области педагогики и психологии, в частности: общая теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теория проблемного обучения (В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Р. Сель, М.Н. Скаткин и др.), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), дидактическая концепция активизации учебной деятельности (Л.В. Занков, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина), общая теория способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын), исследования характера познавательной деятельности (Д.В. Вилькеев, А.А. Кирсанов, В. Путц-Остерлоо), теория развития креативности учащихся (Дж. Гилфорд, Д. Перкинс, Р. Стернберг, Э. Торранс, Е.Е. Туник и др.),

концептуальные модели индивидуализированного обучения (А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский, К. Роджерс, И.Э. Унт и др.), теория творческого саморазвития личности (В.И. Андреев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, А. Маслоу, К. Роджерс) и др.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- в нем представлены педагогическая интерпретация современного подхода к использованию проблемных ситуаций как психолого-педагогического средства развития учащихся и разработанная методика индивидуализированного развития познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности студентов, включающая вариативное использование проблемных ситуаций следующих видов: когнитивно-рациональных, эмоционально-экспрессивных, ориентированных на практическое действие, которые мы использовали в разработке концептуальной модели личностного развития;
- определены критерии дифференциации и индивидуализации проблемных ситуаций с учетом специфики изучения студентами иностранного языка с выделением таких особенностей личностного развития, как: типы и уровни развития коммуникативности, типы реактивности, тип темперамента, лингвистические способности, мотивы, интересы;
- обосновано содержание и предложены методы работы (использование проблемных ситуаций в контексте различных развивающих технологий в различных формах: диалог, полилог, проблемный анализ, деловая игра, метод проектов, «Брейнсторминг», «Эвристический театр», «Технология редукции», «Миндмеппинг», элементы «Драмапедагогики» и др.), способствующие развитию познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что индивидуализация проблемных ситуаций исследуется в качестве развивающего фактора в структуре большинства современных педагогических технологий, направленных на развитие динамичной, творческой личности, что позволило выделить общие черты данных технологий и разработать рекомендации их более эффективного использования.

Конкретизирован примерный алгоритм использования проблемных ситуаций и определена органическая связь между принципом индивидуализации и развивающим обучением через дифференциацию обучения.

Доказано положительное влияние индивидуализации проблемных ситуаций на решение проблемы формирования опыта творческой деятельности в целом и развитие познавательного интереса, коммуникативной компетенции и вербальной креативности при изучении иностранного языка в частности как компонента содержания образования в условиях личностно-ориентированного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем:

- разработаны учебно-методический комплекс индивидуализированных проблемных ситуаций и практические рекомендации по их использованию в

преподавании немецкого языка как основной специальности, обогащена методика их предъявления в преподавании других иностранных языков;

- разработаны диагностические методики развития мотивационной сферы, познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности студентов;

- разработаны этапы педагогического взаимодействия, системы методических приемов, организационных форм, применяемых при обучении студентов иностранному языку как специальности.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Проблемные ситуации, выстроенные с учётом индивидуальной личностной сферы студентов, т.е. на основе изучения их склонностей, мотивов, интересов, уровня коммуникативной компетенции, характера, типа мышления, познавательных способностей и т. д., обращенные к личностно-смысловой сфере учащихся и способствующие развитию внутреннего потенциала личности, ее способности к самосовершенствованию и самоактуализации, являются более эффективными, нежели фронтальное использование проблемного обучения.

2. Процесс развития личностных качеств студентов осуществляется посредством следующих этапов индивидуализированного использования проблемных ситуаций: вводно-мотивирующего (или первичной индивидуализации), дифференциации, продвинутой (вторичной) индивидуализации.

- 1) **Вводно-мотивирующий этап** предполагает использование индивидуализированных проблемных ситуаций, ориентированных на интересы учащихся либо используемых с учётом этих интересов, обращённых к личностно-мотивационной сфере учащихся: сознанию, эмоциям, чувствам и др., с целью развития познавательного интереса студентов.
- 2) **Этап дифференциации** направлен на развитие коммуникативности: открытости, коммуникативной толерантности, эмпатийных качеств, отсутствие ощущения языкового барьера и предполагает использование проблемных ситуаций общего типа, базируемых на развитии познавательного интереса учащихся, выстроенных с учётом индивидуальных особенностей студентов и дифференцированных по группам по типам и уровням коммуникативности, типам реактивности, способностям, типам темперамента и др.
- 3) На **этапе продвинутой индивидуализации** индивидуализированные проблемные ситуации: когнитивно-рациональные, эмоционально-экспрессивные, ориентированные на практическое действие, базируемые на познавательном интересе и коммуникативности (также с учётом других личностных особенностей студентов), способствуют развитию вербальной креативности: скорости выбора лексических единиц, грамматических

конструкций и их оригинальности, и креативности: беглости, новизне мышления, фантазии, чувств, эмоций и т. д. студентов.

Опытно-экспериментальная деятельность проводилась на базе отделения немецкого языка факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Тобольский государственный педагогический институт им. Д.И. Менделеева».

Основные этапы исследования:

На первом этапе (1998 – 1999гг.) велся поиск и подходов и решений по теме исследования на основе изучения современного состояния проблемы в теории и практике высшего образования, разрабатывались научный аппарат и содержание общей гипотезы исследования, составлялись программы и методики экспериментальной работы, создавалась модель научного исследования, формировались основные принципы по выбору подходов и механизмов теоретической и экспериментальной деятельности.

Второй этап (1999 – 2002гг.) был посвящен разработке модели педагогических условий развития личностных качеств студентов, апробации опытно-экспериментальной работы, анализу, обобщению и корректированию ее результатов.

На третьем этапе (2002 – 2003гг.) подводились итоги, обрабатывались результаты исследования, осуществлялась проверка опытно-экспериментальной работы, оформлялась диссертация.

Достоверность результатов исследования обусловлена методологической обоснованностью исходных теоретических положений, использованием адекватной системы методов исследования, привлечением обширного фактического материала, статистическим анализом, оценкой значимости выборки и результатов эксперимента, оценкой эффективности предлагаемых способов педагогического взаимодействия.

Апробация. Основные теоретические положения и результаты исследования заслушивались, обсуждались и получили одобрение на: XXXI научно-практической конференции «Менделеевские чтения – 2000» (Тобольск, 2000 г.); V межвузовской научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики» (Тобольск, 2000 г.); XXXII научно-практической конференции «Менделеевские чтения – 2001» (Тобольск, 2001 г.); VI межвузовской научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики» (Тобольск, 2001 г.); языковом семинаре по «драмапедагогике», проводимом Германской службой академических обменов и Ольденбургским педагогическим университетом (Ольденбург, Германия, 2001 г.); региональной научно-практической конференции «Проблемы управления качеством подготовки специалистов для образовательных учреждений Тюменской области» (Тобольск, 2002 г.); региональной научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики. Компетентностный подход» (Тобольск, 2003 г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована проблема исследования, её актуальность, определены научная новизна и практическая значимость, выделены объект и предмет исследования, его цель и задачи, сформулирована гипотеза, представлены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Проблемное обучение и индивидуальный подход в системе современного образования» разработка методики личностного развития студентов с использованием проблемного обучения на материалах обучения немецкому языку в вузе рассматривается как дидактическая проблема. Проанализированы философские, педагогические и психологические исследования, затрагивающие данную проблему, охарактеризован историко-педагогический опыт проблемного обучения, начиная с майевтики Сократа и древнегреческой «пайдеи» Платона. Раскрыто сегодняшнее состояние данной проблемы с точки зрения психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и дидактики (М. И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И. Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В. Оконь, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.А. Ильницкая, Е.В. Ковалевская и др.), определена важность создания отвечающей современным педагогическим требованиям системы использования проблемных ситуаций при обучении иностранному языку в вузе, определены научные понятия и теоретические основы проблемного и индивидуализированного обучения в вузе.

Проблемная ситуация является центральным звеном проблемного обучения, по мнению большинства психологов и дидактов, в частности, А.В. Брушлинского, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, В.В. Краевского, И. Я. Лернера. Это ситуация, вызывающая у учащихся осознанное затруднение, путь преодоления которого следует искать. Не всякая проблемная ситуация становится проблемой, хотя каждая проблема содержит в себе проблемную ситуацию (М.Н. Скаткин).

В работе подробно рассмотрены и проанализированы различные классификации проблемных ситуаций: по типу противоречия в познавательном процессе (Т.В. Кудрявцев, А.В. Петровский и др.), по характеру действия учащегося (А.М. Матюшкин, И.А. Зимняя), а также уровни проблемности, которые зависят от степени самостоятельности учащихся в постановке и решении проблемы (В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М. И. Махмутов, А.В. Петровский).

В результате анализа различных источников было установлено, что при определении главной цели и принципов организации проблемного обучения большинство учёных придерживаются единой точки зрения, считая, что сущность проблемного обучения состоит в формировании и развитии творческих способностей на основе использования проблемных ситуаций, эффективность которых наиболее отчетливо проявляется при индивидуализации процесса обучения.

Первоначальная разработка идей и подходов индивидуализированного и развивающего обучения, имеющих основной целью развитие личности, связана в отечественной психологии и педагогике с именами таких учёных, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев. Концептуальная база исследований этих учёных явилась основой почти всех современных моделей образования, связанных с развитием личности обучаемых.

Понятие “**индивидуализация обучения**” с точки зрения педагогики, психологии и методики обучения имеет множество различных трактовок и интерпретаций, учитывающих знание сильных и слабых сторон развивающейся личности, создание условий для всестороннего её развития и преодоления тех слабых сторон, которые мешают успешному обучению, и понимается нами как организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа работы учитывает индивидуальные особенности учащихся, уровень развития их способностей (А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский, К. Роджерс, И.Э. Унт и др.) в условиях личностно-ориентированного обучения (Н.А. Алексеев).

При обучении иностранному языку принцип индивидуализации считается одним из ведущих, вместе с тем формы и приёмы осуществления индивидуализации, а также взаимосвязь теории и практики в осуществлении данной проблемы не нашли ещё достаточно полного воплощения. Зачастую смешиваются понятия индивидуализированного и дифференцированного обучения.

Использование проблемных ситуаций на материалах изучения иностранного языка в условиях индивидуализированного обучения рассматривалось нами с точки зрения трёх аспектов: когнитивно-рационального, эмоционально-экспрессивного, ориентированного на практическое действие.

Направленность самостоятельных действий или действий преподавателя на первый аспект, когнитивно-рациональный, обеспечивала возможность:

- а) усваивать и перерабатывать информацию;
- б) анализировать, сравнивать, устанавливать связи, распознавать структуры, делать выводы, основываясь на полученной информации, что обеспечивало развитие способности к конвергентному мышлению;
- в) идентифицировать проблемы, определять и разрабатывать возможные варианты решения проблемной ситуации – развитие способности к креативному мышлению.

Второй, эмоционально-экспрессивный аспект, был направлен на:

- а) преодоление языкового барьера и страха, способность критиковать и адекватно реагировать на критику;
- б) способность выражать собственные чувства, установки, оценки;
- в) способность правильно оценивать чувства, мысли, настроения, установки и оценочные суждения других людей;
- г) способность держать под контролем спонтанные, иррациональные реакции в трудных ситуациях, что выражается в способности самоконтроля.

В результате обращения к третьему аспекту, направленному на практическое действие, студенты учились:

- а) осмысливать ситуацию в настоящем, реально оценивать возможные ситуации в будущем;
- б) проявлять организационные умения;
- в) рационально оценивать возможные варианты действий;
- г) не игнорировать затруднительные ситуации, а стремиться их изменить или решить (воспитание воли, настойчивости в решении проблемных ситуаций).

Исходя из вышеуказанных положений, а также на основе модели проблемно-ориентированного урока, предложенной И.Ф. Кречмером (Kretschmer I. F. Problemlösendes Denken im Unterricht. Frankfurt am Mein: Verlag Peter Lang GmbH, 1983.), нами были разработаны этапы решения когнитивно-рациональных, эмоционально-экспрессивных, ориентированных на практическое действие проблемных ситуаций, осуществляемые студентами, изучающими иностранный язык:

1. Представление проблемы.

С помощью предварительных знаний студенты выражают свои мнения по проблемной ситуации, выбранной ими самостоятельно или предложенной учителем.

Первая фаза данного этапа – планирование и определение использования дополнительных источников: средства массовой информации, социальные формы и др.

Вторая фаза – ассоциации, которые собираются и записываются в виде тезисов индивидуально, в парах либо общим пленумом.

Третья фаза – интерпретация, дискуссия по данной проблеме.

2. Ограничение тематики.

Для дальнейшей работы над проблемой учащиеся определяют подтемы, которые следует рассмотреть детальнее.

Первая фаза – планирование.

Вторая фаза – информация о возможностях индивидуального выбора.

Третья фаза – выбор тем учащимися, который определяется:

- степенью личной заинтересованности (очень интересуется, слабый интерес, не интересуется совсем);
- степенью общественного значения (насколько эта проблема интересуется других людей: многих, большинство, меньшинство);
- возможностью получить по теме дополнительную информацию (легко, средне, тяжело);
- возможностью реального воплощения проблемы (как часто в наших условиях возникают подобные ситуации: часто, средне, редко);
- готовностью разработать возможности решения проблемной ситуации (в какой степени я заинтересован приложить свои усилия для решения проблемной ситуации: задание меня очень интересуется, я буду участвовать, потому что участвуют другие, ситуация меня не интересуется).

3. **Дифференцирование проблемы**, выделение аспектов её рассмотрения и определение порядка их рассмотрения (н-р: проблема инвалидов: в домах инвалидов, в семье, в обществе; религиозные проблемы: общие основы вероучений, различия и т. д.; проблемы взаимоотношений: в семье, на работе, со сверстниками и т.д.).

На этом же этапе происходит выбор индивидуализированных проблем (т.е. составленных с учетом личностных особенностей студентов), который состоит из нескольких последовательных этапов:

1) Наглядное представление проблем.

На этой фазе практического занятия студенты получают индивидуальные задания представить выбранные ими аспекты проблемы с помощью усвоенного дидактического материала. Результаты обсуждаются в группе.

2) Проблемный анализ.

На данном этапе учащиеся получают дополнительные материалы по выбранным ими аспектам проблемы. С помощью постановки вопросов выясняется, можно ли с их помощью получить достоверное подтверждение решения проблемы или они являются основой дальнейшего выяснения.

3) Решение проблемы.

Студенты развивают идеи, каким образом можно решить или обострить данную проблему, с помощью каких средств, и пытаются в идеале сделать это самостоятельно.

4) Уточнение правильности уже предложенных решений проблемной ситуации.

Студенты определяют значимость решаемой ими проблемы в действительности, выясняют, каким образом они могут проверить правильность решения ими данной проблемы (с помощью специалистов, учреждений, организаций, через специальную литературу – в качестве домашнего задания), обмениваются полученными данными.

Таким образом, анализ отечественной и зарубежной психологической и педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, изучение педагогического опыта по использованию проблемного обучения в вузе при изучении немецкого языка как основной специальности, подход к учебной деятельности как к целостной системе позволяют по-новому рассмотреть концепцию индивидуализации учебной деятельности с учётом личности обучаемого в целом, с его интересами, склонностями, мотивацией, коммуникативными способностями, возможностями и умением воспринимать проблемные ситуации на иностранном языке, рефлексии и т. д. и дают возможность сделать следующие выводы:

1. Индивидуализация проблемных ситуаций является частью современных идей **лично-ориентированного обучения**, при котором ученик как носитель субъектного опыта не становится субъектом обучения, а является им изначально. Необходимость учитывать индивидуальные особенности в процессе обучения очевидна, так как учащиеся по разным

показателям отличаются друг от друга, процесс их развития происходит неравномерно.

2. Сложность и многообразие личностных факторов так велики, что при составлении моделей обучения и методик личностного развития они не могут быть учтены полностью, поэтому, исходя из специфики обучения иностранному языку в вузе, положений возрастной психологии о возможностях личностного развития студентов, теоретических идей проблемного обучения и развивающего характера проблемных ситуаций, в процессе влияния индивидуализированных проблемных ситуаций, построенных на основе изучения мотивов и интересов студентов, в качестве конечных критериев личностного развития мы выделяем следующие: **развитие познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности** (где креативность носит специфичный и более узкий характер, так как построена на материалах изучения иностранного языка, а не родного). Опосредованно мы рассматриваем и другие критерии, напрямую связанные с нашим исследованием и учёт которых кажется нам наиболее значимым, это: **мотивы, склонности, коммуникативную компетенцию, способности (лингвистические, к решению проблемных ситуаций и др.), тип овладения иностранными языками (коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический), реактивность личности (экстравертность / интровертность), развитие фантазии, языковой интуиции и др.**

3. Индивидуализированное использование проблемных ситуаций, составленных на материалах изучения иностранного языка, позволило выделить следующие функции:

- методологическую, определяющую ориентиры педагогического процесса и процесса учения;
- развивающую, учитывающую индивидуальные характеристики каждого учащегося и ставящую своей конечной целью саморазвитие, самовоспитание, самоактуализацию на основе развития у студентов мотивации обучения;
- когнитивную, направленную на овладение новыми знаниями;
- рефлексивную, содержащую контролирующий компонент саморазвития, самореализации и самопознания учащихся на каждом этапе обучения.

Во второй главе **«Опытно-экспериментальное исследование индивидуализации проблемных ситуаций как средства развивающего обучения»** раскрываются организация и содержание опытно-экспериментальной работы, даётся общая характеристика экспериментальной группы студентов, анализируются условия, средства и методы, направленные на развитие познавательного интереса, мотивации обучения, формирование коммуникативной компетенции и развитие вербальной креативности студентов, представлены результаты экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе ГОУ ВПО «Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева»

(факультет иностранных языков, отделение немецкого языка) в двух параллельных группах студентов со второго – по пятый курс (количество студентов за 1999 – 2003 гг.: 84) с использованием ординального (ранжирование объектов по выраженности определённого признака) и интервального (определение величины различий между объектами) измерений.

Специфика опытно-экспериментальной работы состояла в использовании, в основном, проблемных ситуаций коммуникативной направленности, а это требует наличия определенной лексической, грамматической и социокультурной базы учащихся, поэтому стартовая диагностика студентов осуществлялась по завершению 2 курса, организация и проведение экспериментальной части – с третьего по пятый курс.

Структура опытно-экспериментальной работы включала в себя: построение модели исследования и методики развивающего обучения, входное тестирование, формирующий педагогический эксперимент, тестирование на выходе, анализ результатов исследования.

При проектировании методики индивидуализированного обучения, в которой в качестве конечного критерия, на основе развития познавательного интереса и коммуникативности, выступает вербальная креативность, необходимо учитывать ряд требований, а именно: ее валидность, адекватность, динамичность.

1. Валидность методики развития вербальной креативности учащихся на основе использования проблемных ситуаций в условиях индивидуализированного обучения достигалась с помощью определения показателей индивидуализирования. Такими показателями были определены некоторые особенности креативности, а также индивидуальное выражение мотивации учебной деятельности студентов:

- объем и скорость восприятия информации (беглость);
- степень самостоятельности при достижении учебных целей;
- оригинальность: своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме, оригинальность структуры ответа, употребление стилистически-окрашенной лексики и т.п.;
- точность: стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели;
- любознательность;
- открытость;
- заинтересованность в решении проблемной ситуации, интерес к изучаемой теме, к иностранному языку и культуре изучаемого языка;
- способность к самоактуализации и т. п.

Эти показатели рассматривались не только с точки зрения образования (приобретения учащимися знаний и навыков), но и с точки зрения развития тех индивидуальных качеств, которые они отражают.

2. Адекватность. Для обеспечения адекватности опытно-экспериментальной работы по развитию вербальной креативности на основе

использования индивидуализированных проблемных ситуаций был выстроен диагностический комплекс, включающий в себя:

1) диагностику личностных параметров студентов, участвующих в опытно-экспериментальном исследовании: лингвистических способностей, темперамента, воли, фантазии и т. д.

2) определение сферы мотивов и интересов при изучении иностранного языка в качестве основы для моделирования индивидуализированных (адресных) проблемных ситуаций, определение стартового уровня развития познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности студентов.

3. Динамичность. Индивидуализированное обучение осуществлялось в три этапа и предполагало на первом, **вводно-мотивирующем** (этапе первичной индивидуализации), развитие познавательного интереса студентов. Второй, этап **дифференциации**, предполагал разделение студентов на подвижные группы, согласно данным тестов, опросников и личных бесед, а затем, на третьем этапе **продвинутой** (или вторичной) **индивидуализации** - выстраивание процесса обучения учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Основу учебного процесса по развитию индивидуальных качеств студентов составил банк проблемных ситуаций на немецком языке, используемых на занятиях в различных формах: диалог, полилог, проблемный анализ, деловая игра, метод проектов, «Брейнсторминг», «Эвристический театр», «Технология редукции», «Миндмеппинг», элементы «Драмапедагогики» и др. Индивидуализированные проблемные ситуации выступали при этом преимущественно трёх типов: **когнитивно-рациональные**, апеллирующие к типу мышления, характеру, темпераменту, способностям и т. д. и обеспечивающие развитие работоспособности, интеллекта, конвергентного мышления студентов; **эмоционально-экспрессивные**, затрагивающие смысловую, личностно-значимую сферу учащихся, т.е. эмоции, чувства, оценочные суждения и направленные на развитие толерантности, самоконтроля, эмпатии, фантазии, интуиции; **ориентированные на практическое действие**, обеспечивающие развитие коммуникативных и организационных умений, ориентации на будущее.

Данные проблемные ситуации предлагались на первом, вводно-мотивирующем этапе в индивидуальном порядке с учетом интересов студентов. Второй, дифференцирующий этап, предполагал распределение студентов на подвижные группы: 1) по уровням коммуникативности (1-5); 2) по типам коммуникативности: коммуникативно-речевой / когнитивно-лингвистический; 3) по типам реактивности: экстраверт / интроверт. На третьем этапе индивидуализация проблемных ситуаций осуществлялась на основе индивидуального подхода с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов. Так как основной целью на данном этапе является развитие вербальной креативности личности, то необходимо, чтобы проблемные ситуации использовались с учетом зоны ближайшего развития

конкретного студента, поэтому при апробации работы проблемные ситуации предлагались в адресном, индивидуальном порядке, иногда с выделением отдельного критерия личностных качеств, например, темперамента или типа реактивности. Завершающий этап опытно-экспериментальной работы позволил выделить 8 преобладающих типов обучающихся и 2 основные группы:

а) экстраверты коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического типа, медлительные и быстро реагирующие:

1. ЭКБ – экстраверты, коммуникативно-речевого типа, быстро реагирующие;
2. ЭКМ – экстраверты, коммуникативно-речевого типа, медлительные.

У студентов данных типов, как правило, при условии наличия лингвистических способностей, имеются все необходимые предпосылки для развития высокого уровня познавательного интереса, коммуникативной компетенции и вербальной креативности. Поэтому для них особенно важными являлись проблемные ситуации, направленные на развитие лексической и грамматической базы.

3. ЭЛБ – экстраверты, когнитивно-лингвистического типа, быстро реагирующие;

4. ЭЛМ – экстраверты, когнитивно-лингвистического типа, медлительные.

Проблемные ситуации для студентов типов ЭЛБ и ЭЛМ имели соответственно коммуникативную или лингвистическую направленность, но при этом учитывались форма работы с проблемной ситуацией и форма предъявления ее решения (устная для быстро реагирующих и письменная для медлительных или наоборот и т. д.).

б) Интроверты коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического типа, медлительные и быстро реагирующие:

1. ИКБ – интроверты, коммуникативно-речевого типа, быстро реагирующие;
2. ИКМ – интроверты, коммуникативно-речевого типа, медлительные.

Студенты типов ИКБ и ИКМ не стремились к общению часто вследствие причин личного и временного характера: проблемы в семье, конфликты со сверстниками и преподавателем, а также по причине слабого уровня развития лингвистических способностей и отсутствия языковой базы изучаемого языка. Для данных студентов использовались речевые проблемные ситуации, способствующие включению студентов в ситуацию, побуждающую к действию.

3. ИЛБ – интроверты, когнитивно-лингвистического типа, быстро реагирующие;

4. ИЛМ – интроверты, когнитивно-лингвистического типа, медлительные.

При развитии коммуникативных навыков студенты типов ИЛБ и ИЛМ могут составить группу риска, так как зачастую замыкаются в себе и не проявляют внешнего интереса к проблеме. При этом причины их внутренней сдержанности носят более глубокий и устойчивый характер. Развитие вербальной креативности учащихся данных типов происходило на основе использования комбинированных когнитивно-рациональных и эмоционально-экспрессивных проблемных ситуаций.

Таким образом, индивидуальный подход на этапе глубокой (вторичной) индивидуализации требует тщательной выверки показателей личностного развития, зависит во многом от педагогического мастерства преподавателя и его интуиции и осуществляется с учетом конкретных особенностей студента и учебной ситуации.

Тематика проблемных ситуаций, затрагивающих индивидуальным образом личностную мотивационную сторону студентов на каждом из трех этапов, была определена на основе корреляции результатов теста юмористических фраз (А.Г. Шмелёв, В.С. Бабина) и изучения интересов учащихся и включала в себя следующие основные направления: «Люди. Контакты: Внешность. Характер. Дружба. Любовь. Семейные отношения», «Этикет», «Театр», «Искусство». Кроме разговорных ситуаций по данным темам, проблемные ситуации применялись нами при решении проблемных лингвистических задач, в организации ролевых игр, домашних заданий и самостоятельной работы, что способствовало не только развитию способностей студентов к решению проблемных ситуаций, но и оказало положительное влияние на степень заинтересованности и самостоятельности студентов и на уровень развития познавательного интереса.

Положительные результаты опытно-экспериментальной работы по развитию познавательного интереса студентов наглядно представлены в таблице, составленной по результатам проведенных письменных опросов и тестов.

Таблица 1

Уровень развития познавательного интереса студентов

Уровень развития ПИ	На начальном этапе ОЭР (в %)	По завершению ОЭР (в %)
а	2,5	0
б	57,5	24
в	26	46
г	14	30

Примечание: а – низкий уровень, б – средний уровень, в – выше среднего, г – высокий уровень.

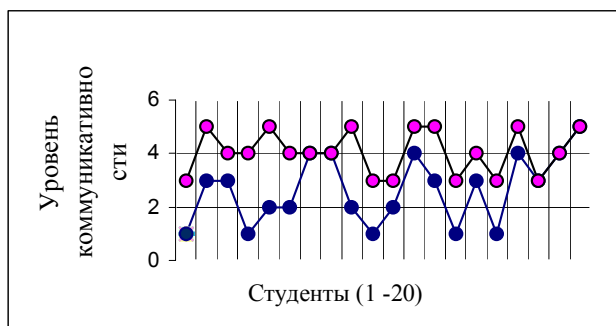
Как видно из таблицы, в конце опытно-экспериментальной работы число позиций а) – низкий уровень - равно нулю, уровень позиции б) – средний уровень – уменьшился на 33,5%; уровень позиции в) – выше среднего - увеличился на 20%; позиции г) – высокий – на 16%, что говорит о значительных успехах в развитии познавательного интереса студентов.

Дифференцированное распределение студентов на группы и индивидуализированное предъявление проблемных ситуаций (вначале предлагаемых преподавателем, а затем выбираемых студентами самостоятельно), на основе составленной нами таблицы индивидуальных особенностей на втором этапе, позволили качественно развить коммуникативную компетентность учащихся.

В сокращённом варианте можно привести такие данные:

Рисунок 1

Развитие коммуникативности студентов



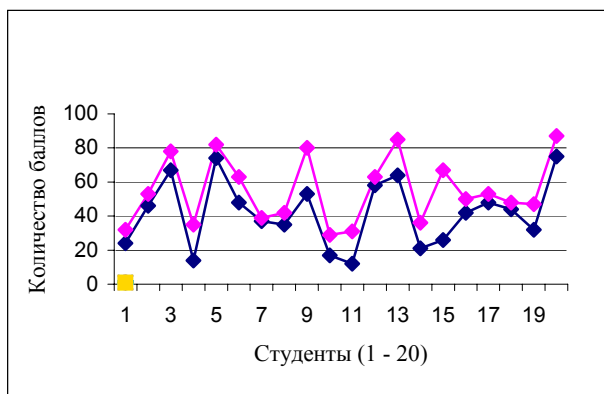
Примечание: Шкалы от 1 до 5 соответствуют уровням развития коммуникативности: 1 – низкий уровень, 2 – ниже среднего, 3 – средний уровень, 4 – выше среднего, 5 – высокий уровень.

Представленный график отражает качественные положительные изменения развития коммуникативности по завершению опытно-экспериментальной работы.

Индивидуализирование проблемных ситуаций на основе интереса, способностей, типа темперамента и других описанных критериев, согласно составленной таблице индивидуальных особенностей студентов при условии достаточно развитой коммуникативной компетенции, способствовало также развитию их вербальной креативности.

Уровень развития вербальной креативности диагностировался по следующим параметрам: беглость (общее число ответов), гибкость (способность к быстрому переключению), оригинальность (число редко приводимых ответов), мобильность (свобода ассоциаций), точность (логичность, адекватный выбор ответа). Общий тест креативности был составлен нами на основе тестов Е.Е. Туник и применялся для определения достоверности и корреляции полученных данных, представленных с помощью графика:

Развитие вербальной креативности студентов



Анализ представленных в графике данных также свидетельствует о положительных результатах развития креативности студентов по завершению опытно-экспериментальной работы.

Диагностика уровня вербальной креативности осуществлялась с помощью общего теста, состоящего из модифицированного нами и усложнённого теста Э. Торранса – «Завершение картинки», теста отдалённых ассоциаций С.Медника (Воронин А.Н., Галкина Т.В., 1994), теста на определение развития фантазии, составленного нами на основе проблемных заданий, теста на определение развития эмпатии (<http://azps.ru/tests/stest.html>).

Полученные результаты были обработаны и интерпретированы по методу Дж. Гласса, Дж. Стенли (Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М. Прогресс, 1976, 495с.).

С помощью методов статистического анализа мы установили прочные двусторонние связи между развитием познавательного интереса и вербальной креативности и устойчивые односторонние связи имеющихся данных развития коммуникативности с уровнем развития вербальной креативности студентов.

Данные опытно-экспериментальной работы были математически обработаны. Интерпретация данных позволяет подтвердить наметившиеся положительные тенденции в развитии индивидуально-личностных и индивидуально-типологических особенностей студентов.

Проведенное исследование послужило основанием для следующих выводов:

1. Анализ всех полученных итогов теоретической и опытно-экспериментальной работы свидетельствует о выполнении поставленных задач, подтверждает предположение о возможности целенаправленного развития творческой, креативной деятельности в системе лично-ориентированного обучения в рамках образовательного процесса в вузе и доказывает взаимосвязь

развития познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности, а также успешность обучения студентов в целом.

2. Индивидуализированное развитие личности не предполагает её обособления от коллектива, а наоборот, способствует адаптации личности в коллективе, открытию свободы выражения собственных мыслей, развитию коммуникативной компетенции, под которой на сегодняшний день понимается совокупность достаточно сформированных структурных компонентов: знаний в области коммуникативных аспектов иностранного языка, коммуникативных и организаторских способностей, способности к эмпатии, способности к самоконтролю, культуры вербального и невербального взаимодействия, коммуникативной толерантности.

3. Использование проблемных ситуаций на основе индивидуализации обучения не предполагает отказа от традиционных дидактических принципов, а является их достойным дополнением, реализующим принцип развивающего обучения.

4. Осуществление методики индивидуализации проблемных ситуаций, направленной на развитие личностных качеств студентов, где в качестве конечного интегрирующего показателя выступает вербальная креативность, возможно благодаря органическому синтезу принципа индивидуализации и развивающего обучения через дифференциацию обучения посредством использования индивидуализированных проблемных ситуаций разной направленности и разного уровня сложности.

5. Диагностика уровней развития познавательного интереса, коммуникативности и вербальной креативности, их абсолютные и сравнительные показатели, а также математический расчет эффективности обучения показывают, что предлагаемая методика личностного развития является результативной.

Основные выводы и идеи исследования нашли своё отражение в следующих публикациях:

1. Чубарова Л.А. Приёмы создания проблемных ситуаций в процессе лекционного общения // Менделеевские чтения – 2000: Материалы XXXI научно-практической конференции (14-15 апреля 2000 г.). Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2000. С. 35-36.

2. Чубарова Л.А. Проблемные ситуации в процессе индивидуализированного обучения ИЯ // Проблемы педагогической инноватики: Материалы V межвузовской научно-практической конференции. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2000. С. 86-87.

3. Чубарова Л.А. Проблемный тип обучения в контексте современного образования // Менделеевские чтения - 2001: Материалы XXXII научно-практической конференции, посвящённой 75-летию Ю.П. Прибыльского. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2001. С. 102.

4. Чубарова Л.А. Использование проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемы подготовки, аттестации и повышения

квалификации педагогических кадров: сборник научных трудов, выпуск первый. Москва, 2001. С. 26-27.

5. Чубарова Л.А. Индивидуализация обучения иностранному языку // Проблемы педагогической инноватики: Материалы VI межвузовской научно-практической конференции. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2001. С. 56-57.

6. Чубарова Л.А. Личностно-ориентированное использование проблемных ситуаций // Курсом реформ: подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров: сборник научных трудов, выпуск третий. Международная педагогическая академия. Москва: Изд-во Международной педагогической академии, 2002. С. 33-34.

7. Чубарова Л.А. Проблемные ситуации как развивающее средство при обучении иностранному языку // Вестник ТГПИ им. Д.И. Менделеева. Тобольск, 2003. № 1. С. 75-85.

8. Чубарова Л.А. Развитие коммуникативной компетентности студентов, изучающих иностранный язык как основную специальность // Проблемы педагогической инноватики. Компетентностный подход: материалы региональной научно-практической конференции. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2003. С. 74-75.