

КРАШЕНИННИКОВА Наталья Николаевна

ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена особенностям дифференцированного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов. Подробно анализируются признанные в науке когнитивно-стилевые характеристики, выделяются те из них, учет которых важен при разработке методики дифференцированного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции. Особое внимание уделяется взаимодействию когнитивных стилей полезависимость / полenezависимость и ригидность / флексибельность познавательного контроля.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/10-1/28.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 10 (40): в 3-х ч. Ч. I. С. 120-124. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/10-1/

© 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: phil@gramota.net

УДК 37.01

Педагогические науки

Статья посвящена особенностям дифференцированного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов. Подробно анализируются признанные в науке когнитивно-стилевые характеристики, выделяются те из них, учет которых важен при разработке методики дифференцированного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции. Особое внимание уделяется взаимодействию когнитивных стилей полезависимость / полнезависимость и ригидность / флексибельность познавательного контроля.

Ключевые слова и фразы: магистранты технических вузов; иноязычная учебно-исследовательская компетенция; индивидуально-типологические характеристики; дифференцированное обучение; когнитивные стили; стилевые характеристики.

Крашенинникова Наталья Николаевна

*Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики
nn.krashennikova@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ[©]

Дифференцированное обучение основывается на системе принципов, форм, методов и средств, направленных на оптимальную реализацию субъективных, индивидуальных и личностных свойств каждого магистранта технического вуза в процессе его постоянного саморазвития, самоопределения, самосовершенствования через овладение иноязычной учебно-исследовательской компетенцией.

Разработка методики формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов с позиций дифференцированного подхода предполагает, в первую очередь, выделение наиболее релевантных для овладения иностранным языком индивидуально-типологических характеристик названной аудитории.

Дифференцированное обучение, реализуемое в целях эффективного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов, является необходимым условием реализации целей иноязычного профессионального образования; представляет собой систему, удовлетворяющую потребность магистрантов в самореализации и саморазвитии.

Трактовка дифференцированного обучения подобным образом дает право расширить его содержание за счет выявления такого уровня дифференцирования, который является актуальным и реализуется в *дифференцированном подходе к личности обучаемых*.

В связи с этим наиболее важным вопросом является определение особенных характеристик, которые должны лечь в основу деления аудитории магистрантов на дифференциальные группы.

Существуют различные подходы к решению данной задачи, описанные в психолого-педагогической литературе в настоящее время.

По убеждению Г. Клауса, основание классификации индивидов могут составить *собственно психологические признаки*, как дробные (объем и устойчивость внимания, скорость заучивания и др.), так и интегральные (например, когнитивные стили). С другой стороны, основу типологии могут составить *непсихические характеристики*, такие, как свойства нервной системы. В этом случае имеется в виду, что их «межиндивидуальная вариативность является одной из предпосылок для формирования индивидуальных различий на собственно психическом уровне» [2, с. 6].

Вопрос о типологии личностей представляет интерес и рассматривается в разных науках. Как отмечает Д. Шарп, с ранних времен культурной истории делались попытки «категоризировать индивидуальные установки личности и поведенческие образцы» для того, чтобы объяснить само различие между людьми [12, с. 10]. Известны, например, физико-физиологическая типология (Гиппократ, Кречмер, Шелдон и др.), психофизиологическая типология (Павлов, Теплов, Небылицына и др.), психоаналитическая типология (Фрейд, Юнг, Леонард и др.), типология психосоциальных характеров Хейманса-Ле Сенна, являющаяся наиболее практико-ориентированной и прикладной, рассматривающая человека как «совокупность трех составных частей: эмоциональность, активность и первичность-вторичность» [7, с. 155-157].

Знание и учет особенностей стиля деятельности (типовых проявлений), равно как и законов их взаимодействия, позволяет по-новому подойти к пониманию поведения человека в определенной ситуации (жизненной или учебной) и в определенном окружении [8, с. 38].

Тем не менее, учет всех существующих особенностей в условиях группового обучения не представляется возможным. Все многообразие типологических особенностей обучающихся, которые представляют наибольший интерес для исследователей теории дифференцированного обучения иностранным языкам в высшей школе, можно классифицировать по следующим параметрам:

- а) уровень обучаемости, который определяется, в первую очередь, характером психических процессов (мнемической деятельности, восприятия, мышления);
- б) уровень обученности, который определяется объемом полученных знаний, сформированных навыков и умений, уровнем лингвистической культуры, уровнем развития речевой компетенции в родном языке и т.д.;
- в) отношение к учению, мотивация учебной деятельности (познавательные интересы, потребности, эмоции и т.д.);
- г) индивидуально-психологические особенности обучающихся (темперамент, социальный статус, индивидуальный стиль деятельности, когнитивный стиль и т.д.).

Выделенные основные группы дифференциальных признаков хоть и существуют в рамках единой системы, имеют разную частотность применения.

В последние десятилетия в психологии познавательных процессов все более значимое место занимает дифференциально-психологический аспект, связанный с исследованием индивидуальной специфики процессов переработки информации, который в общем виде обозначается как «*когнитивный стиль*» [3, с. 113-115]. Индивидуальные различия образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга [9, с. 4].

Существенный вклад в исследование проблемы когнитивных стилей и их влияния на успешность учебной деятельности и профессиональное становление специалистов был внесен многими учеными, такими как: Б. Г. Ананьев, Р. Гарднер, М. С. Егорова, Е. П. Ильин, Г. Клаус, Г. Клейн, В. Колга, А. В. Либин, О. Б. Напрасная, Г. В. Парамей, А. П. Писоцкий, В. В. Селиванов, В. А. Толочек, Г. Уиткин, Р. Фарби, М. А. Холодная, И. П. Шкуратова и др. Перечисленные ученые дают вариативные интерпретации понятию «когнитивный стиль».

Анализ существующих дефиниций подводит к выводу, что при изучении таких относительно устойчивых характеристик интеллектуальной деятельности, как когнитивные стили, первостепенным становится учет типичных для каждой конкретной личности индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности и своеобразных приемов получения и переработки субъектом информации об окружающем мире.

В свете вышесказанного, определение когнитивных стилей, данное М. А. Холодной, видится наиболее актуальным. В своих работах автор рассматривает когнитивные стили как «*индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего*» [10, с. 38].

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить немалое количество работ, описывающих около двух десятков различных когнитивных стилей, однако, проблема проявления когнитивных стилей и их влияние на формирование иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов остается практически неизученной. В связи с этим целесообразно выявить те когнитивные стили, которые составляют основу феноменологии стилевого подхода и гипотетически могут оказаться значимыми для формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции у выпускников технической магистратуры.

Большой научный интерес будут представлять те когнитивные стили, которые могут быть максимально эффективно использованы при дифференцированном формировании иноязычной учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов, благодаря созданию таких условий, в которых обучающиеся смогут сознательно и творчески осуществлять учебно-исследовательскую деятельность, основываясь на совокупности уже имеющихся знаний, навыков и умений по различным дисциплинам курса магистратуры.

Опора на стилевые характеристики личности при дифференцированном формировании иноязычной учебно-исследовательской компетенции будет способствовать активизации мотивационно-познавательной сферы и созданию условий для оптимизации процесса обучения за счет учета индивидуальных познавательных возможностей каждого обучаемого в рамках единого образовательного пространства.

По мнению ряда психологов, высокую эффективность профессиональной деятельности обеспечивает не одна когнитивно-стилевая характеристика, а система параметров когнитивных стилей таких как: *полнезависимость, гибкость познавательного контроля и доминирование вербального способа переработки информации* и др. [4; 5; 11].

Когнитивные стили «*полнезависимость / полнезависимость*» и «*ригидность / гибкость познавательного контроля*» ярко демонстрируют интеллектуальные и когнитивные стратегии магистрантов, а также обладают высокой степенью валидности и верификации, что апробировано и подтверждено различными методиками.

Основываясь на трудах Г. Уиткина, П. Олтмана [13], возможно интерпретировать заявленные характеристики применительно к аудитории обучаемых в технической магистратуре. *Полнезависимость* соотносится с особенностями интеллектуальной деятельности, а именно: высокими показателями интеллекта (вербального / невербального), гибкостью информационных процессов, более высоким уровнем аналитичности, успешностью решения технических задач. Магистранты, обладающие высокой полнезависимостью, способны воспринимать объекты вне контекста. Они руководствуются в своей деятельности аналитическим подходом к ней, быстро включаются в процесс обучения, занимая в нем активные позиции. У обучаемых с полнезависимым стилем легче происходит обобщение и систематизация знаний, перенос навыков и умений на новый материал и в новых ситуациях. Они способны выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения учебного материала.

Когнитивно-стилевая характеристика полнезависимость / полнезависимость находит проявление и в сфере межличностных отношений, что также представляется важным в процессе формирования учебно-

исследовательской компетенции, поскольку демонстрирует готовность будущих специалистов к сотрудничеству, партнерству, а также стремление представлять результаты своей исследовательской деятельности. Так, *полезависимые*, полагаясь на внешние референты, в лице других людей, оказываются наиболее социально ориентированными. В связи с этим они получают больше информации в процессе общения, легче ладят с другими людьми, легче решают конфликтные ситуации, в своих мнениях и впечатлениях о людях ориентированы на их внешние и физические характеристики. В условиях совместной деятельности окончательный вариант решения, как правило, оказывается ближе к варианту, предложенному полнезависимыми субъектами. Однако группа, в которой будут работать одни только полнезависимые люди, будет испытывать затруднение в выработке единого общего решения и редко придет к соглашению по спорным вопросам.

Из сказанного следует вывод, что с методической точки зрения данные о когнитивном стиле полнезависимость / полнезависимость представляются весьма ценными, так как позволяют преподавателю формировать гетерогенные дифференциальные группы для успешного решения учебных задач при формировании иноязычной учебно-исследовательской компетенции.

Другой когнитивный стиль, заслуживающий особого внимания, – ригидность / гибкость (флексibilität) познавательного контроля. Здесь и далее, вслед за Е. П. Ильиным, Г. В. Залевским, будем называть его *ригидность / флексibilität познавательного контроля*. Названный когнитивный стиль имеет прямое отношение к механизмам интеграции словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта, а также к процессам непроизвольной и произвольной регуляции познавательной активности в условиях их конфликта при непосредственном восприятии объекта [10, с. 71].

Важно отметить, что ригидность / флексibilität познавательного контроля определяет условия формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, а именно детерминирует успешность профессиональных действий [6].

Когнитивно-стилевая характеристика ригидность / флексibilität познавательного контроля выявляет степень субъективных трудностей при обработке информации в ситуации когнитивного затруднения, а также проявляется в сфере межличностных отношений. Так, проблема ригидности личности становится актуальной при смене или расширении круга общения, в ситуации изменения норм и правил общения, в ситуациях, требующих от человека изменения коммуникативных установок, стереотипов или привычного стиля общения. По убеждению Э. В. Галажинского, чем выше ригидность, тем сильнее блокируются каналы выхода во внешнюю среду [1]. Таким образом, можно предположить, что ригидность / флексibilität когнитивной сферы человека влияет на его межличностное восприятие не только на этапе непосредственного общения, но и на этапе интерпретации полученной при восприятии информации.

Учитывая труды исследователей когнитивно-стилевых характеристик (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1959; Broverman, 1960; Jensen, Rohwer, 1966; Аллахвердов, 1974; Колга, 1976; Корнилова, Скотникова, Чудина, Шуранова, 1986) интерпретируем указанный когнитивный стиль применительно к магистрантам технических вузов.

В свете вышеизложенного, *ригидный* познавательный контроль свидетельствует о наличии у магистрантов трудностей при переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным в связи с низким уровнем их автоматизированности, а флексibilitätный контроль означает относительную легкость перехода к сенсорно-перцептивным функциям, благодаря высокому уровню их автоматизированности.

Существуют широко известные методики диагностики ригидности / флексibilityности познавательного контроля, которые позволяют определить эффект *интерференции*, являющийся результатом конфликта вербальных и сенсорно-перцептивных функций. Чем выше показатель интерференции, тем более выражена ригидность (узость, жесткость) познавательного контроля.

Другой определяемый аспект – показатель «вербальности» важен в силу того, что высокие показатели его значения свидетельствуют о преобладании у магистрантов словесного способа переработки информации, а низкие – сенсорно-перцептивного. В связи с этим показатель интерференции может быть интерпретирован как мера автоматизации познавательных функций, а именно, как степень их независимого функционирования.

Из сказанного следует, что *флексibilitätный полюс* этого когнитивного стиля характеризует гибкий контроль и высокий уровень автоматизации познавательных функций, *ригидный полюс* – жесткий контроль и слабую автоматизацию познавательных функций обучаемых. Однако в чистом своем виде ригидный полюс, равно как и флексibilitätный, встречаются не так часто.

Магистранты технических вузов, обладающие низкой интерференцией, демонстрируют большую скорость выполнения простых арифметических операций в условиях помех, отличаются более высокими успехами в учебе, имеют тенденцию интегрировать противоречивые элементы воспринимаемой ситуации, обладают полнезависимостью.

Также доказано, что полюс ригидности соотносится с низкими показателями продуктивности непроизвольного и произвольного запоминания, и с более низкой учебной успеваемостью. Обучающиеся с преобладающим ригидным контролем демонстрируют показатели меньшей скорости чтения, они менее помехоустойчивы, менее склонны обдумывать свои действия и ориентироваться на предварительный сбор информации при принятии решений.

Следовательно, когнитивный стиль ригидность / флексibilität познавательного контроля коррелирует с механизмами интеграции словесно-речевой и сенсорно-перцептивной функций, равно как с процессами непроизвольной и произвольной регуляции познавательной активности в условиях их конфликта.

Выбор когнитивных стилей полезависимость / полenezависимость и ригидность / флексибельность познавательного контроля обусловлен тем, что они представляют наиболее выраженные интеллектуальные и когнитивные стратегии обучаемых в технической магистратуре. Помимо этого, названные когнитивные стили позволяют рассмотреть их бинарное взаимодействие и осуществить на этой основе процесс формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции магистрантов технических вузов максимально эффективно.

Взаимодействие когнитивных стилей полезависимость / полenezависимость и ригидность / флексибельность познавательного контроля наглядно отобразено в Таблице.

Таблица.

**Взаимодействие когнитивных стилей полезависимость / полenezависимость
и ригидность / флексибельность познавательного контроля**

| Когнитивный стиль | Основные характеристики |
|--------------------------------------|---|
| Полenezависимый флексибельный | <ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень аналитичности; • низкая интерференция; • гибкость информационных процессов; • способность выделять наиболее значимые и существенные характеристики; • наличие внутренней мотивации к исследовательской деятельности; • высокая способность к приобретению знаний, формированию навыков и умений; • возможность выполнять нестандартные задания; • предпочтение заданий, направленных на продукцию и выражение индивидуальной точки зрения; • большая активность в формате устного общения; • предпочтение коллективных и парных форм работы; • способность выполнять большой объем заданий; • способность к самостоятельному развитию и совершенствованию знаний, навыков и умений; • умение интерпретировать противоречивые элементы воспринимаемой ситуации |
| Полenezависимый ригидный | <ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень аналитичности; • слабая автоматизация познавательных функций; • способность выделять наиболее значимые и существенные характеристики; • невысокие показатели продуктивности; • наличие внутренней мотивации к исследовательской деятельности • большая активность в формате устного общения; • импульсивность при принятии решений; • предпочтение парных и коллективных форм работы; • способность к самостоятельному развитию и совершенствованию знаний, навыков и умений; • более высокий уровень интерференции; • менее помехоустойчивы |
| Полезависимый флексибельный | <ul style="list-style-type: none"> • некоторые трудности при выделении одного предмета из всего поля; • умение интерпретировать противоречивые элементы воспринимаемой ситуации; • относительно высокий показатель вербальности; • низкий показатель продуктивности произвольного / произвольного запоминания; • низкие показатели скорости чтения; • социально ориентированы; • ориентация на внешние/физические характеристики; • предпочтительно использование опор |
| Полезависимый ригидный | <ul style="list-style-type: none"> • невозможность выделить отдельный предмет из всего поля; • низкий показатель вербальности; • низкие показатели скорости чтения; • низкий показатель продуктивности произвольного / произвольного запоминания; • отсутствует умение интерпретировать противоречивые элементы воспринимаемой ситуации; • активны в заданиях, лишенных направленности на личности и личностные оценки; • менее помехоустойчивы; • предпочтительно использование большого количества опор |

Таким образом, разработка методики дифференцированного формирования иноязычной учебно-исследовательской компетенции должна быть осуществлена с учетом названных когнитивно-стилевых характеристик, а также с опорой на желание индивида изучать иностранный язык, его способности сознательно и творчески выполнять учебно-исследовательскую деятельность умение сотрудничать и вести конструктивный диалог. При разработке указанной методики должны быть учтены задания, заключающие такие интеллектуальные операции как умение анализировать данные и осуществлять перенос уже приобретенных знаний и навыков в сферу другой, мало или совсем незнакомой, деятельности.

Список литературы

1. Галажинский Э. В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности [Электронный ресурс] // Флогистон. URL: <http://flogiston.ru/articles/general/galazhinsky> (дата обращения: 12.03.2014).
2. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М.: Педагогика, 1987. 173 с.
3. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
4. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск: Агенство Владимира Гревцова, 2008. 296 с.
5. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особистості навчальної діяльності // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»: Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 14. С. 3-10.
6. Прохорова М. В. Индивидуальный стиль деятельности с доминированием когнитивных компонентов: автореф. дисс. ... к. психол. н. / Київський університет імені Тараса Шевченка. Киев, 1995. 22 с.
7. Робер А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М.: Прогресс, 1988. 168 с.
8. Филатова Е. С. Искусство понимать себя и окружающих. СПб.: Дельта, 1999. 367 с.
9. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев: Государственный университет им. Т. Шевченко, 1990. 73 с.
10. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Изд-е 2-е. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Изд-е 2-е, перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
12. Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель. СПб.: Б.С.К., 1996. 214 с.
13. Witkin H. A., Oltman Ph. K., Raskin E., Karp S. A. A Manual for the Embedded Figure Tests, Consulting Psychol. Palo Alto, CA: Press, Inc., 1971. P. 3-14.

SPECIFICS OF DIFFERENTIATED FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL AND RESEARCH COMPETENCE WITH THE MAGISTRANDS OF HIGHER TECHNICAL SCHOOLS**Krashennikova Natal'ya Nikolaevna***Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics
nn.krashennikova@gmail.com*

The article is devoted to the specifics of differentiated formation of foreign language educational and research competence with the magistrands of higher technical schools. The author presents a detailed analysis of the adopted in the science cognitive and style characteristics, distinguishing those which should be considered under development of methods for differentiated formation of foreign language educational and research competence. The special attention is paid to the interaction of cognitive styles field dependence / field independence and rigidity / flexibility of cognitive control.

Key words and phrases: magistrands of higher technical schools; foreign language educational and research competence; individual and typological characteristics; differentiated teaching; cognitive styles; style characteristics.

УДК 811.161.1

Филологические науки

В статье рассматриваются доминирующие прилагательные, частично снимающие неопределенность местоимения «что-то», полученные в условиях разной скорости реакции: при направленном ассоциативном эксперименте и извлеченные из различных авторских текстов, написанных на русском и английском языках. Показаны различия результатов при мгновенной и продуманной реакции, а также различия частотно доминирующих целевых установок на тип признака, зафиксированных в текстах у русских и американцев.

Ключевые слова и фразы: неопределенность; направленный ассоциативный эксперимент; что-то; семантика; русское языковое сознание.

Кужарова Ирина Витальевна*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)**«Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)»**rector@tgpi.ru***ДОМИНИРУЮЩИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ, ЧАСТИЧНО СНИМАЮЩИЕ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТЬ ЧТО-ТО (К ПРОБЛЕМЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА)[©]**

Исследование языковой картины мира, истоки которого восходят к работам В. фон Гумбольдта, Э. Сепира и Б. Уорфа, стало отличительной чертой современной лингвистики. Сопоставление языковых картин мира разных народов позволяет выявить отражённую в ней специфику языкового менталитета, обусловленную национальным характером, психологическими особенностями, образом жизни и другими факторами. При познании действительности именно они обуславливают акцентирование внимания носителей