



004612789

Ким Зинаида Михайловна

**Методическая система обучения монологическому высказыванию на
темы специальности в группах иностранных студентов медицинского
профиля с учетом когнитивных стилей учащихся**

Специальность 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

18 НОЯ 2010

Москва 2010

Работа выполнена на кафедре теории и практики преподавания РКИ
Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина

Научный руководитель: член-корреспондент РАО,
доктор филологических наук,
профессор
Митрофанова Ольга Даниловна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор
Шукин Анатолий Николаевич

кандидат педагогических наук,
доцент
Николенко Елена Юрьевна

Ведущая организация: Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина

Защита диссертации состоится «__» _____ 2010 г. в «__» часов
на заседании диссертационного совета Д.212.047.01 Государственного
института русского языка им. А.С. Пушкина по адресу: 117485, г. Москва, ул.
Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Государственного
института русского языка им. А.С. Пушкина.

Автореферат разослан «__» _____ 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат филологических наук,
доцент




И.И. Бакланова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В настоящее время методическая мысль достигла такого уровня своего развития, когда позитивные вопросы преподавания РКИ решаются не столько за счет открытия новых методов и приемов, сколько за счет совершенствования процесса обучения с опорой на новые, современные тенденции в педагогике и психологии и смежных с нею дисциплин, «сотрудничающих» с методикой преподавания, и с учетом предыдущего опыта методистов и психологов.

За последние годы изменилось отношение к комплектованию учебных групп, которое базируется не только на количественных характеристиках, но и на психолого-педагогических. Вместо понятий «большая», «средняя», «маленькая» или «сильная», «средняя», «слабая» – преподаватели РКИ и методисты стараются привлечь психологические и индивидуально-когнитивные характеристики для практической работы в учебных группах. Проводя свой поиск в этом направлении и надеясь на эффективность иных методов и приемов обучения, мы обратились к двум влиятельным тенденциям последнего времени: когнитивной психологии и стратегиям усвоения и запоминания, которые во многом определяют успешность преподавания и обучения учащихся, а также помогают создать технологии отбора и презентации учебного материала оптимального как для каждого учащегося, так и для группы в целом.

Из уже опубликованных работ известно, что в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности обучаемых у них формируется определенный способ получения, переработки и хранения информации. Из совокупности этих характеристик выводится понятие «когнитивного стиля».



Возникновению понятия «когнитивный стиль» способствовало изучение личностных характеристик человеческого познания реальности. Когнитивная психология сосредоточила внимание не на способах учения, а на способах усвоения, а усвоение любого языка, как известно, личностно ориентировано.

В когнитивной психологии понятие «когнитивный стиль» использовалось для того, чтобы, с одной стороны, обозначить межиндивидуальные различия в процессах получения и переработки информации, и, с другой стороны, чтобы выделить типы людей в зависимости от особенностей их когнитивной организации.

Как отмечают исследователи (Леонтьев А.Н., Беляев Б.В., Лейтес Н.С., Кабардов М.К., Залевская А.А.), на формирование индивидуально-устойчивых приемов овладения иностранным языком оказывают влияние не только методика обучения, но и определенные природные предпосылки и весь ход предшествующего развития индивида [Кабардов 1983]. Другими словами, обучаемые усваивают один и тот же учебный материал с разной скоростью и с разным качеством, а зависит это от каналов восприятия (визуальный, аудиальный, кинестетический), стилей мышления (конкретный – абстрактный, индуктивный – дедуктивный и др.) и психотипов (экстраверт, интроверт).

Особо важным является то, что в данном случае речь идет об овладении учащимися различными стратегиями и техниками обучения и общения в их строгом соответствии каждому конкретному этапу его личностного и языкового (в т.ч. иноязычного) развития.

В организованном учебном процессе мы сталкиваемся с группами различными как по количественному составу (7–15 студентов), так и по когнитивным стилям учащихся, но при этом обязаны обеспечить дифференциацию в обучении. Для достижения этой цели учебную группу нам приходится делить на подгруппы.

В связи с вышеизложенным, одним из оптимизирующих методов преподавания РКИ мы считаем форму индивидуально-дифференцированного подхода в обучении и коллективную работу как одного из методов такой работы. Необходимость применения на практике данного подхода в обучении РКИ на основе коллективных видов работы и недостаточная разработанность обозначенной проблемы в современной методике преподавания РКИ обусловили суть и актуальность выбранной темы диссертации.

Объектом настоящего исследования является процесс обучения монологическому высказыванию иностранных студентов-медиков с опорой на дифференциацию в обучении и с привлечением коллективных видов работы в группе.

Предметом изучения стала методическая система обучения монологическому высказыванию (на материале анатомии) иностранных студентов медицинского вуза с учетом их когнитивных стилей.

Цель исследования: а) разработать лингводидактическую и психолого-педагогическую концепцию обучения монологическому высказыванию иностранных студентов-медиков в учебных группах с разным количеством студентов; б) создать гибкую методическую систему лично-ориентированного обучения, которая обеспечивала бы выбор учащимися, принадлежащих к разным когнитивным стилям, свойственных им стратегий усвоения и обусловленный этим – поиск оптимальных способов и приемов работы с языковым материалом.

Выдвигаемая **гипотеза** диссертации непосредственно связана с обозначенной выше концепцией и состоит в том, что:

1) при наличии разнородных по количественному составу групп сохраняется ориентация на коллективные формы работы. Такие группы можно

эффективно обучить, так как в коллективной работе рождается «групповой эффект», развивающий и расширяющий возможности каждого;

2) в разных по количественному составу группах необходимо деление на подгруппы, которые будут однородными по когнитивным стилям и способными к коллективным видам работы;

3) в группах, процесс обучения в которых организован с учетом когнитивных стилей учащихся, результативность учебно-познавательной деятельности повышается за счет особой организации учебного процесса.

Основные положения, выносимые на защиту:

Для более успешного и эффективного обучения иностранных учащихся русскому языку в учебных группах необходимо осознавать, что в современных условиях нельзя построить личностно-ориентированного обучения, если не учитывать когнитивные стили учащихся. Лингводидактическими и психолого-педагогическими основаниями такого обучения могут служить:

– диагностика и типология индивидуальных стилей усвоения языкового материала и развития видов РД;

– создание условий для формирования персонального познавательного стиля каждого студента. При этом учащиеся с разными стилями должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства;

– необходимое владение учащимися метапознанием, т.е. знанием собственных особенностей когнитивной деятельности. Владея информацией о преимуществах и недостатках своего познания и самопознания, учащиеся сначала при поддержке, а затем и самостоятельно смогут выбирать более оптимальные для них стратегии обучения;

– дифференциация, рассматриваемая неразрывно с коллективными формами обучения и опирающаяся на конкретные сведения об индивидуальных стилях учащихся;

– наличие учебных материалов, учитывающих все необходимые характеристики, а именно:

– выявление студентов со склонностью к разным способам усвоения языка;

– опора на механизмы оперативного выбора индивидуальных стратегий обучения;

– воздействие на разные каналы восприятия и переработки информации.

В результате эти характеристики предопределяют распределение учащихся разных когнитивных стилей внутри разнородной по количеству группы на подгруппы и создание необходимой вариативности обучения с опорой на индивидуальные когнитивные стили отдельных учащихся. Работа в подгруппах, в свою очередь, позволяет обучаемому наиболее полно реализовать свои способности в процессе обучения.

Результаты решения задач для достижения поставленных целей могут быть суммированы следующим образом:

а) изучена лингвистическая, методическая и психолого-педагогическая литература по теме исследования и определен уровень разработанности данной проблемы в отечественной и зарубежной литературе;

б) поэтапно описаны процессы коллективообразования в разнородных по количеству студентов группе, и она (группа) рассматривается в нашем исследовании как «сумма совокупных субъектов»;

в) применительно к такой группе («сумма совокупных субъектов») рассмотрены когнитивно-стилевые характеристики индивидуальности;

- г) проведена диагностика уровня коммуникативной компетенции в устной речи студентов 1 курса лечебного факультета медицинского вуза основного этапа (II сертификационный уровень);
- д) проанализированы тексты по анатомии с целью выявления основных смысло-речевых ситуаций языка медицины и представлены языковые средства, которыми они решаются;
- е) разработана и экспериментально проверена действенность методической системы обучения иностранных студентов-медиков в группах с учетом когнитивных стилей учащихся.

К основным **теоретическим выводам** проведенного исследования относятся положения о том, что для эффективного обучения иностранных учащихся необходимо:

- учитывать индивидуально-психологические особенности каждого из обучаемых, так называемый «когнитивный стиль»;
- обеспечивать рост мотивации и творческой активности учащихся с тем, чтобы никто не оставался «за бортом» учебно-познавательной деятельности на уроке и вне его;
- создавать в учебном коллективе атмосферу сотрудничества и взаимосвязанной и взаимообусловленной учебной деятельности с тем, чтобы получить когнитивно-педагогические и психолингвистические обоснования для более эффективной индивидуализации обучения за счет опоры на когнитивный профиль каждой подгруппы.

В ходе экспериментального исследования были получены следующие **практические результаты**:

- разработанные учебные материалы учитывали все необходимые психологические характеристики учащихся;
- в процессе обучения осуществлялась опора на механизмы оперативного выбора индивидуальных стратегий обучения;

– работа в подгруппах позволяла учащимся наиболее полно реализовать свои способности в процессе обучения;

– учебные материалы и задания были организованы таким образом, чтобы активизировать в полной мере речевую и учебно-познавательную деятельность подгрупп и всей группы и задействовать способности, в том числе и творческие, каждого обучаемого в отдельности;

– была обеспечена необходимая вариативность обучения, опирающаяся на индивидуальные когнитивные стили отдельных учащихся, а имплицитное развитие стратегической компетенции позволило учащимся с разными когнитивными стилями не просто быстрее адаптироваться к условиям учебной деятельности на неродном языке, но и сделать процесс обучения в целом более успешным и эффективным.

Апробация результатов исследования: основные теоретические и практические положения диссертации были апробированы на практических занятиях со студентами-иностранцами 1 курса лечебного факультета медицинского университета им. акад. И.П. Павлова (г. Рязань). Процесс работы и ее результаты обсуждались на методических и научных семинарах, научно-практических конференциях медицинского университета, а также нашли отражение в семи опубликованных статьях по проблеме исследования. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложения.

Основное содержание работы

Во введении определяется объект и предмет исследования, обосновывается их целесообразность и актуальность, формулируются основная цель и задачи работы. Излагаются основные положения,

выносимые на защиту, отмечаются теоретическая и практическая значимость полученных в исследовании результатов.

В первой главе «Теоретические основы методики обучения иностранных учащихся русскому языку в группах с разными стилями усвоения языкового материала» определяются и подробно рассматриваются социально-психологические, психолого-педагогические и учебно-методические факторы, влияющие на учебную групповую эффективность при обучении языку.

В нашем исследовании учебная группа трактуется как «сумма совокупных субъектов», т.е., как коллектив, имеющий единую цель, совокупно избирающий способ и средства деятельности и совместно обсуждающий результат этой деятельности. Такое формирование группы, на наш взгляд, позволяет успешнее развивать коммуникативную компетенцию учащихся, отрабатывать коммуникативные навыки и умения. Понятие совокупного субъекта наталкивает на необходимость использования коллективных форм работы.

Мы, вслед за Щукиным А.Н., под коллективными формами работы понимаем такие приемы обучения, при которых выполнение предлагаемых коммуникативных задач подчинено общей цели и обязательно требует кооперации, распределения обязанностей, делового общения самих учащихся по поводу и средствами учебного материала и включают в себя взаимоконтроль и взаимоответственность. Это утверждение Щукина А.Н. перекликается с мыслью Зимней И.А. о том, что именно организация общегруппового сотрудничества может подготовить формирование группы как совокупного субъекта.

В параграфе, посвященном когнитивно-стилевым характеристикам индивидуальности, дана существующая на данный момент классификация стилей учения в интерпретации как отечественных, так и зарубежных

авторов, а также классификация типов учащихся. Раскрывается сущность проблемы соотношения индивидуального стиля и технологии обучения, рассмотрены разнообразные точки зрения исследователей по данному вопросу.

Далее мы останавливаемся на рассмотрении вопросов, связанных со стратегиями учения, обусловленными тем, что, согласно новейшим исследованиям, обучаемые усваивают один и тот же учебный материал по-разному (с разной скоростью и разным качеством), что зависит от задействованных каналов восприятия (визуальный, аудиальный, кинестический), стилей мышления (конкретный–абстрактный, индуктивный–дедуктивный и пр.), психотипов (интроверт, экстраверт).

Для продуктивной организации учебного процесса преподавателю необходимо учитывать и другие психологические характеристики обучаемых, которые, по мнению исследователей, представляются наиболее существенными при овладении языком, такие как: тип памяти, зависимость/независимость от контекста, доминантность полушария (лево/правополушарный). В нашем исследовании все вышеперечисленные характеристики рассмотрены подробно с описанием предпочтительных упражнений и заданий для разных типов учащихся (см. таблицы 3, 4, 7 настоящего исследования).

К итогам первой главы относится следующее умозаключение: для более успешного и эффективного обучения иностранных учащихся русскому языку в учебных группах необходимо создание гибкой методической системы лично-ориентированного обучения в группах и подгруппах. Кроме того, необходимо использование преподавателем таких стратегий, при которых обучение идет по единой программе, но подача и усвоение изучаемого материала происходит дифференцированно в зависимости от когнитивных стилей учащихся.

Во второй главе мы остановились на рассмотрении вопросов, связанных со «Способами организации совместной учебно-познавательной деятельности в учебных группах на основе коллективных форм работы», в которой подробно и последовательно классифицируются традиционные коллективные формы работы:

1) одновременная работа в диадах, когда коммуникативная задача решается двумя участниками (парная работа); методисты считают, что диадные виды заданий предпочтительнее при освоении нового материала;

2) одновременная единая или дифференцированная работа в триадах, когда к выполнению заданий подключается 3 человека; триадное обучение эффективно на уровне закрепления и повторения учебного материала;

3) одновременная единая или дифференцированная работа в подгруппах по 3–5 человек; в нашем исследовании студенты делились на подгруппы в зависимости от типа памяти (подгруппа аудиалов, визуалов и кинестетов), а также по психотипам (логико-рациональные и интуитивно-чувственные экстраверты и интроверты – ЛРЭ, ЛРИ, ИЧЭ, ИЧИ); эффективна при введении нового материала (студенты выполняют разные задания, но на одном языковом материале);

4) работа в командах (2 подгруппы и более); соревновательные и творческие задания, для выполнения которых студенты произвольно делились на команды (например, 4 – 4 – 5 человек, 6 и 7 человек); эффективна для проведения контроля усвоенного материала (студенты выполняют одно и то же задание).

В группах с разным количественным составом студентов, мы видим целесообразность работы учебного коллектива не только в виде диады и триады, но и в одновременной единой или дифференцированной работе в подгруппах по 3–5 человек и работе в командах (2 и более подгрупп).

Считаем, что пункты 3 и 4 могут быть эффективными на всех этапах обучения в таких группах.

В диссертационном исследовании мы обращаем особое внимание на психологические особенности общающихся партнеров, а именно, учитываем психотипы учащихся при работе в диадах, триадах и подгруппах.

При коллективных видах работы в отличие от индивидуальной, фронтальной и групповой приходится учитывать следующие психологические характеристики: 1) наличие общего для группы участников предмета и продукта деятельности; 2) распределение функциональных мест между членами группы, определяющих «позицию» и «отношение» каждого члена группы к предмету деятельности и к партнерам; 3) совокупность активных взаимодействий между учащимися. Единство этих компонентов определяет принципиально другой тип сотрудничества, нежели учитель – ученик [Тюков 1987].

В группе для собственно учебной работы материал делится на части таким образом, что каждая подгруппа выполняет свое задание, но полная информация (текст) получается при условии объединения полученной информации от всех подгрупп. Необходимо обратить внимание учащихся, что для выполнения контрольного теста нужно будет объединение общих усилий (надо хорошо знать не только свою подтему, но и подтемы, представляемые другими подгруппами). Таким образом, для получения результата необходима работа каждой подгруппы (единая нацеленность на результат). Например, тема «Внутренние органы» делится на такие подтемы: органы и системы органов, полости организма, бронхи и легкие, сердце, желудок, поджелудочная железа, почки, внутренние мужские органы, внутренние женские органы. Студенты каждой подгруппы совместно готовят презентацию своей подтемы. При подготовке презентации своей подтемы учащиеся делят между собой роли организатора, генератора идей,

оформителя, переводчика, критика и т.д. Затем они встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Понятно, что полностью внутренние органы человека можно себе представить, если объединить все эти сообщения в одно. В процессе презентации студенты других подгрупп могут задавать уточняющие вопросы, вопросы по содержанию. После представления темы подгруппы могут выяснить у других подгрупп, насколько полученная информация была понята и усвоена всеми.

Опираясь на достигнутые успехи в изучении когнитивных стилей, мы в своем исследовании предложили и обосновали процесс и критерии распределения учащихся по подгруппам внутри учебной группы с опорой на преимущественный когнитивный профиль и стратегии учения.

Необходимость учитывать совокупность учебных когнитивных стилей в аудитории и дифференцировать в зависимости от этого виды и формы учебной работы в группе и подгруппе, и с отдельными учащимися, видится нам как реальная возможность преподавателя улучшить результаты своей педагогической деятельности в новых сложившихся условиях.

Обсуждению этих проблем посвящена теоретическая часть диссертационного исследования.

Третья глава «Методическая система обучения студентов в учебных группах с учетом психологического адреса» – собственно учебно-методическая часть исследования, посвященная технологиям обучения, которые, в согласии с современными тенденциями, базируются на когнитивно-коммуникативной психологической основе.

В рассмотренных организационно-методических вопросах представлены два основания для вариативности обучения: когнитивные стили и психотипы учащихся.

В нашем исследовании на общепринятую трехуровневую схему порождения монологического высказывания накладывается четвертая задача

– это сравнительно новые лингводидактические основания, которые предложены в нашем исследовании: учет когнитивных стилей и психотипов учащихся. В связи с этим – все три задачи решаются по-разному, чему способствуют особое расположение материала, формулировки заданий, учитывающие стили, а отсюда следует – вариативность материалов и заданий.

Учет когнитивных стилей – это особая задача, так как она инициируется самим преподавателем.

Уже начиная с этапа ориентировки, мы учитываем предпочтения учащихся, а именно, «облегчаем» процесс прохождения этого этапа, принимая во внимание типы памяти учащихся и создавая соответствующие типы упражнений и заданий. В голове учащихся фаза ориентировки происходит до тех пор, пока у него не возникает идея о плане действия.

Появление идеи связывается со 2-й фазой действия – планированием, в ходе которого возникает общая схема (стратегия) решения, с выделением операций (тактика), которые и приводят к достижению цели. В нашей методической системе это 2-й шаг (более тонкий) – подключение других когнитивных механизмов (учет психотипов учащихся), вот почему, на наш взгляд, восприятие и запоминание в процессе обучения усиливается. 3-я фаза – исполнение, которая осуществляется проще и легче за счет привлечения перечисленных выше параметров в первых двух фазах.

Ориентацию на охарактеризованные параметры мы сохраняем на протяжении всего обучения, что представляется нам принципиально важным моментом предложенной методической системы.

Система упражнений и заданий в нашем исследовании предусматривает работу с единым текстовым материалом для всех типов учащихся, но упражнения и задания учитывают психологический адрес учащихся (примеры реализации методической системы по обучению монологическому

высказыванию (на материале анатомии) с учетом когнитивных стилей учащихся см. в Приложении № 1).

Целенаправленная система упражнений с учетом когнитивных стилей учащихся входит, согласно нашему исследованию, в понятие управляемого учебного процесса. Сделать процесс обучения управляемым – значит обеспечить учащихся надежными средствами контроля за выполняемыми действиями.

В качестве лингвометодической основы обучения в практической части исследования используются тексты по анатомии.

Материалом для исследования мы, по совету преподавателей-предметников, избрали ведущую профильную дисциплину – анатомию, а именно, 7 узловых тем курса: организм человека и его составные элементы, внутренние органы, опорно-двигательный аппарат, система кровообращения, дыхательная система, пищеварительная система, нервная система, предопределив тем самым тематический объем текстов.

Отобранные тексты обеспечивают создание необходимой языковой базы студентов-медиков для их активного участия в учебном процессе по избранной специальности, а также максимальное приближение изучаемого на занятиях по русскому языку материала к профессиональным интересам учащихся (известно, что профессиональные потребности являются главенствующими в характере их мотивации).

Методическая задача заключается в выделении актуальных для избранной цели коммуникации смысло-речевых ситуаций, в подборе к ним необходимых и достаточных средств языкового выражения с учетом вариативности лексического наполнения речевой модели. Преподавателю необходимо отобрать и распределить речевые модели и их наполнение с тем, чтобы научить студентов пользоваться этими моделями при устном общении на темы специальности.

Способы группировки моделей предложений языка медицины, отражающие результат анализа учебников по анатомии для студентов медицинских вузов (смысло-речевые ситуации и какими языковыми средствами они решаются), представлены в таблице 6 (см. с. 123 диссертационного исследования).

Для нашего исследования актуально и типично монологическое высказывание, цель которого в общем виде, – передача суммы знаний, извлеченных из текстов, относящихся непосредственно к языку медицины. Монолог сообщающего типа на научные темы опирается в большей степени на логически-предметную структуру языка. Так, при описании, например, «Пищеварительной системы человека» учащийся должен уметь дать научное определение, рассказать, какие органы образуют пищеварительную систему (состав), перечислить функции, местонахождение и классификацию органов пищеварительной системы и т.д.

Навыки владения монологом должны быть сформированы таким образом, чтобы быть потенциально способными к переносу. Это оказывается возможным лишь в том случае, если процесс формирования речевых навыков обладает теми же или близкими характеристиками, что и процесс коммуникации. Психолингвистическая природа монолога как формы речевой деятельности задает определенный характер предъявления учебного материала.

Трехуровневая схема порождения монологического высказывания проецируется на три этапа работы.

Принимая во внимание вышесказанное, при обучении монологическому высказыванию перед преподавателем русского языка встают минимально три задачи: 1) научить *правильному* (с точки зрения семантической и грамматической) *употреблению слов, словосочетаний, предложений*;

2) научить *правильному выбору языковых средств, адекватных ситуации общения*; 3) научить *логической последовательности изложения*.

Первая задача (I этап методической системы) связана с автоматизацией грамматических, лексических и фонетических навыков в системе законченного предложения. Вторая задача (II этап) требует знания семантики лексем и конструкций, их общности и различий и, следовательно, частичной или полной их взаимозаменяемости; сферы употребления. Третья задача (III этап) предполагает умение строить завершенное высказывание, т.е. умение построить и реализовать программу высказывания.

Для проверки выдвинутой гипотезы был подготовлен и проведен психолого-педагогический эксперимент, в котором участвовало 25 студентов-иностранцев 1 курса лечебного факультета из двух групп (13 студентов – экспериментальная группа, 12 студентов – контрольная). Результаты предэкспериментального тестирования выявили, что экспериментальная группа была представлена: логико-рациональными, визуальными, левополушарными экстравертами и интровертами.

В зависимости от когнитивных стилей мы распределили студентов в подгруппы. Оно производилось с целью:

- а) выявить стратегические предпочтения учащихся и возможности применения ими собственных стратегий при обучении и общении;
- б) предложить учащимся вариативные задания и свободу выбора способа выполнения заданий в соответствии с их доминирующим стилем;
- в) способствовать расширению учебного и коммуникативного репертуара стратегий учащихся, а также их развитию.

Учебная группа делилась на подгруппы, работа в которых проводилась как на основе дифференциации обучения, так и использования коллективных видов работ и осуществлялась за счет опоры на когнитивный профиль

каждой подгруппы, вследствие чего обеспечивалась необходимая вариативность обучения.

Работа в группе начиналась с того, что предъявленный материал учитывал типы памяти учащихся, то есть, предлагались предпочтительные стратегии для «аудиалов», «визуалов» и «кинестетов» (аудиалы – Aud., визуалы – Vis., кинестеты – Kines.), в связи с чем текст имел двойное *предъявление*: в письменном виде и в записи на магнитофон.

Кроме того, студенты делились по психотипам (ИЧЭ – интуитивно-чувственные экстраверты и ИЧИ – интуитивно-чувственные интроверты, ЛРЭ – логико-рациональные экстраверты и ЛРИ – логико-рациональные интроверты).

В результате получилось 3 группы, учитывающие предпочтительный стиль при вводе информации (типы памяти) и 4 группы по типу ее восприятия (ИЧЭ, ИЧИ, ЛРЭ, ЛРИ), т.е. для вариативности заданий у нас получилось 7 подгрупп. Чисто психологическое деление легло в составление упражнений и заданий (см. Приложение №1).

Учет индивидуального стиля и имплицитное развитие стратегической компетенции позволило учащимся с разными когнитивными стилями не просто быстрее адаптироваться к условиям учебной деятельности на неродном языке, но и сделать процесс обучения в целом более успешным и эффективным.

Сравнительные характеристики результатов тестирования студентов экспериментальной и контрольной групп позволяют утверждать, что обучение, при котором учитывался когнитивный стиль учащихся и их обучали, начиная с предпочтительных стратегий с постепенным подключением других стратегий, оказалось эффективнее. Результативность совместной учебной деятельности на основе коллективных видов работы с учетом когнитивных стилей учащихся более продуктивна и высока по

сравнению с традиционными видами обучения, что выражается в качестве и количестве речевых продуктов за единицу времени, выявленных в процессе проведения тестов и собеседования (см. Приложение №5).

В заключении подводятся итоги проделанной работы. Предложенная методическая система может использоваться для обучения студентов медицинских вузов языку специальности в разных по количеству учащихся группах с широким использованием коллективных форм работы, дифференциацией приемов, способов презентации и отработки учебного материала с учетом когнитивных стилей учащихся и имеет практическую значимость, так как группы иностранных студентов становятся год от года все более количественно наполненными.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

1. Ким З.М. К вопросу об эффективности коллективных и групповых форм работы в количественно больших группах иностранных учащихся // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия вопросы образования: языки и специальность. – М., 2009. – № 3. – С. 93 – 97.

2. Ким З.М. Учет когнитивных типов учащихся при организации совместной учебной деятельности // Русский язык и русская речь в XXI веке проблемы и перспективы: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ижевск, 2007. – С. 175 – 178.

3. Ким З.М. О статусе лидера в количественно большой группе при обучении иностранных учащихся русскому языку // Личность в современных исследованиях. Материалы VIII международной научно-практической конференции. Сб. научных трудов. – Рязань: Копи принт, 2008. – Вып. 11. – С. 225 – 227.

4. Ким З.М. Особенности коллективных видов работы на уроках русского языка в количественно больших группах (с учетом каналов восприятия) // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Сб. статей участников IV международной научной конференции. – Челябинск: Рекпол, 2008. – Т. 2. – С. 495 – 499.

5. Ким З.М. Эффективность групповой деятельности при обучении иностранных учащихся русскому языку // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут, 2009. – № 2(5). – С. 100 – 102.

6. Ким З.М. Роль индивидуальных различий в степени успешности учебной деятельности в рамках коллективных форм обучения на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы международной научно-методической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2010. – С. 34 – 36.

7. Ким З.М. Проблемы соотношения индивидуального стиля и технологии обучения в группах иностранных учащихся при овладении русским языком // Сборник научных трудов кафедры гуманитарных дисциплин. – Рязань, 2010. – № 11. – С. 52 – 56.

ГосИРЯИ Зап. № 22 / инв. 226 / 2006 г.