

На правах рукописи

ГВОЗДЕВА Анна Вячеславовна

**ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ
СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Курск – 2009

Работа выполнена на кафедре педагогики и психологии развития Курского государственного университета.

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Подымова Людмила Степановна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Исаев Илья Федорович

доктор педагогических наук, профессор
Вьюнова Наталья Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
Горлова Наталья Алексеевна

Ведущая организация: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Защита состоится 23 апреля 2009 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.104.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук в Курском государственном университете по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Курского государственного университета по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33.

Автореферат разослан «__» _____ 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук

Н.А. Тарасюк

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Модернизация системы высшего образования в России все в большей степени соотносится с изменениями, происходящими в высшей школе Европы. Это связано с развитием Болонского процесса, в рамках которого планируется не только создание единого европейского образовательного пространства, но и диверсификация высшего образования, касающаяся конструирования многовариантных и многообразных моделей высшего образования; возникновения новых учебных сред, изменения организационных основ образования с концентрированных на нелинейные (асинхронные) модели, введения моделей и форм организации занятий с использованием личностно-ориентированных обучающих технологий.

Болонские соглашения в некоторой степени устанавливают концептуальные и методологические ориентиры развития и российского образования в контексте европейской интеграции. В частности, в основу развития современной модели образования положены системные и последовательные изменения в отрасли, требующие повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, обновления содержания учебников и пособий, разработки и реализации методического сопровождения в рамках нового стандарта образования, постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Данные ориентиры ставят задачи определения эффективных педагогических условий подготовки к деятельности на интегрированных рынках труда и образования и соответственного изменения содержания учебных программ, усиления языкового образования. Существует объективная необходимость научного обоснования интернационализации образования как следствия интеграции современного мира и одновременно важного ресурса ускорения процессов общественной и экономической жизни, устранения национальной обособленности систем образования (А.Н. Джуринский).

В свете идеологии Болонского процесса, а также в рамках приоритетного национального проекта «Образование» в связи с целостностью образовательного процесса и переходом к многоуровневой модели подготовки специалистов, встает вопрос о необходимости новой образовательной парадигмы. В рамках такой парадигмы особое значение приобретают тенденции интеграции и дифференциации.

В педагогических исследованиях последних лет интеграция стала одной из ключевых категорий. Выявление различных форм интеграции образовательного пространства, причин их возникновения и тенденций развития, раскрытие противоречивого характера интеграционных процессов – важная методологическая задача педагогики. В науке всегда отмечались две противоположные тенденции. Одна тенденция направлена на интеграцию знаний, их объединение в общей системе, на раскрытие их взаимосвязей, другая – на дифференциацию знаний, их дальнейшее разветвлению, на обособление одних отраслей знания от других (Б.М. Кедров). Благодаря внутреннему единству этих противоположных тенденций – дифференциации и интеграции научных знаний – осуществляется прогресс науки.

Интеграция и дифференциация образовательного процесса в вузе – явления многоплановые, сложные, которые могут быть рассмотрены с различных позиций:

с психологической – как средство раскрытия индивидуальности личности и развития ее потенциала, с педагогической – как базис создания обучающей системы, направленной на эффективное использование потенциала субъектов образовательного процесса и создание условий для профессиональной самореализации, и как специфическая организация учебного процесса, с социальной – как явление, оказывающее воздействие на адаптацию личности в обществе (С.И. Архангельский, А.П. Беляев, М.Н. Берулава, Ю.В. Бромлей, Н.И. Вьюнова, И.Д. Зверев, Б.М. Кедров, А.П. Лиферов, В.Н. Максимова, И.С. Сергеев, Н.Р. Ставская, И.Э. Унт, А.Д. Урсул, М.Г. Чепиков, И.П. Яковлев и др.).

Однако в современном образовательном пространстве чаще всего реализуется одна из обозначенных тенденций: либо дифференциация, либо интеграция. Процессы интеграции и дифференциации взаимно дополняют друг друга, существуют в неразрывном единстве, представляя собой диалектическую взаимосвязь на общей логико-методологической основе. В системе профессионального образования эти тенденции способствуют успешному овладению фундаментальными умениями, навыками и ключевыми компетенциями практической деятельности.

Наиболее продуктивной формой взаимодействия указанных тенденций является интегративно-дифференцированный подход к обучению (ИДПО), который представляет собой дидактическую систему, основанную на интеграции и дифференциации как ведущих принципах создания инновационных обучающих технологий. Данная система характеризуется комплексностью, синтезом, обобщенностью элементов системы, универсализацией и специализацией содержания педагогического образования; она охватывает все элементы и компоненты учебного процесса и обеспечивает функциональную взаимосвязь между элементами содержания профессиональной подготовки.

Интегративно-дифференцированное построение обучения позволяет не только адаптировать образовательную систему к уровням подготовки, индивидуальным особенностям и интересам обучающихся, но и обеспечить свободу выбора и вариативность образования, сформировать стремление к самообразованию и навыки самостоятельной работы. Оно содержит также множество прикладных возможностей, решая, наряду с общими, индивидуальные задачи развития личности, обусловленные увеличением разнообразия человеческой деятельности и взаимодействием личности с различными системами.

Общемировая тенденция интеграции и глобализации системы образования, с одной стороны, предполагает максимально возможную индивидуализацию образовательного процесса, с другой, требует создания педагогических технологий, обеспечивающих формирование целостного мировоззрения, интегративного способа мышления, способности к самостоятельному творческому поиску, компетентности и профессионализма. Языковое образование в этой связи выступает как одна из интегрирующих основ гуманитарной подготовки специалиста, обеспечивая целостность развития личности студента. Студенты интегрированы в определенную культурно-образовательную среду, они в большей степени, чем другие возрастные группы, обладают свойствами субъектности, самореализуются в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находятся в процессе саморазвития, поиска смыслов и собственной индивидуальности (Е.В. Бондаревская).

Одной из парадигм развития высшего образования является личностно-ориентированный подход, согласно которому в центре внимания находится сам обучающийся, а работа педагога строится, исходя из мотивов, целей, психологических особенностей студентов. Анализ сложившегося и конструирование нового содержания высшего образования показал многообразие методологических и методических подходов к его возможной реализации в соответствии с образовательной парадигмой, ориентированной на личность и создание условий для развития ее субъектности: гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования (Г.М. Бреслав, Н.А. Горлова, И.А. Зимняя, А.П. Валицкая, В.Н. Фурс, И.С. Якиманская и др.); индивидуально-ориентированная парадигма (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Л.А. Петровская, И.Н. Семенов, К. Роджерс); компетентностный подход (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), концепция личностно-профессионального развития учителя (И.Ф. Исаев, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов).

Однако, в существующих подходах, по мнению многих исследователей, занимающихся проблемами высшего профессионального образования, сегодняшние тенденции его реализации мало соотносятся с происходящими изменениями статуса образования, перспективами его интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российской действительности (Г.В. Залевский, В.Е. Шукшинов, В.Ф. Взятьшев, Л.И. Романькова, А.А. Забирко, А.М. Корбут, А.А. Полонников, П.М. Новиков, В.М. Зуев, Ю.П. Похолков и др.). Все эти факторы подтверждают необходимость новой образовательной парадигмы, которая имела бы ярко выраженную интегративную и субъектную направленность и позволила бы расширить спектр индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся на основе развития профильного обучения.

Проблема субъекта и субъектности привлекает внимание многих ученых, занимающихся вопросами личности и индивидуальности (А.К. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова, Л.М. Веккер, В.Н. Дружинин, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.П. Зинченко, В.А. Кольцова, О.А. Конопкин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.И. Степанский, Л.А. Стакнева, Т.А. Ребеко, С.Л. Рубинштейн, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко, И.Г. Скотникова, А.Н. Славская, И.Р. Федоркова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.).

Данная проблема приобретает особое значение в современных условиях, которые требуют от человека не только активности, ответственности, но и способности к самоопределению в отношении социокультурного пути развития, способности осуществлять выбор своего пути в образовательном пространстве. Субъектность как особое качество человека обуславливает интегрированность и целостность индивидуальности. Процессы интеграции и дифференциации предполагают поиск адекватных педагогических технологий для становления субъектности и развития профессионально значимых личностных качеств студентов.

Современный этап развития психолого-педагогических исследований по проблеме внедрения интеграции и дифференциации в процесс обучения иностранным языкам в вузе предполагает задачу осмысления типов интеграции и дифферен-

циации и оптимизацию на этой основе технологии развития субъектности студентов.

Изучение данной проблемы в языковом образовании показало, что в преподавании иностранного языка реализованы следующие направления исследования интеграции и дифференциации: разработан интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования (Е.Н. Соловова), выделены типы интеграции: профильная или профессионально-ориентированная, внутриязыковая и интеллектуальная (О.А. Митусова); определены подсистемы обучения иностранным языкам (И.Л. Бим); систематизированы подходы к интеграции и дифференциации языкового образования (А.Н. Шукин); выделены особенности билингвального образования (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев, Л.Л. Салехова); раскрыты виды дидактической интеграции как основы как основы при разработке многоуровневых программ профессионально-методической подготовки преподавателя иностранного языка (Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова, А.Л. Тихонова, Т.М. Фоменко, P.S.Berg, S. Mahoney, R.S.Yorkey и др.).

Проведенный анализ теоретических представлений о сущности интеграции и дифференциации, содержащихся в литературе по теме исследования, а также сложившейся практики преподавания иностранного языка в вузе позволил выявить следующие противоречия:

- между формирующимися принципиально новыми технологиями управления образовательным процессом в вузе, обусловленными личностно-ориентированным, системно-деятельностным, уровневым подходами, и традиционно сложившимися стереотипами;
- между потребностью в методологическом обосновании процессов интеграции и дифференциации в образовательной среде и неразработанностью теории взаимодействия этих процессов в педагогических технологиях;
- между научно-педагогической теорией исследования процессов интеграции и дифференциации и образовательной практикой, осуществляющей узконаправленное и разобщенное их использование в учебном процессе;
- между необходимостью выделения методологических оснований развития субъектности студентов в рамках интегративно-дифференцированного подхода и неразработанностью данной проблемы в системе высшего профессионального образования;
- между необходимостью создания адаптивной образовательной среды, учитывающей индивидуальные характеристики студентов, и отсутствием адекватной ей интегративно-дифференцированной формы построения учебного процесса;
- между потребностью студентов в саморазвитии, самовыражении и отсутствием научно обоснованных технологий, обеспечивающих формирование субъектности в процессе интегративно-дифференцированного подхода.

Указанные противоречия выявили **проблему** научно-теоретического осмысления процессов интеграции и дифференциации в развитии субъектности студентов при обучении французскому языку в вузе.

Актуальность решения данной проблемы позволила определить в качестве **цели** исследования разработку и научное обоснование модели интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов при обучении французскому языку в вузе.

Объект исследования – процессы интеграции и дифференциации в лично-отно-профессиональном развитии студентов.

Предмет исследования – интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов при обучении французскому языку.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие субъектности при обучении французскому языку студентов вузов, базирующееся на интегративно-дифференцированном подходе к обучению, может быть более эффективным, если:

- создание инновационной интегративно-дифференцированной педагогической среды достигается посредством комплексной организации, позволяющей объединять в соответствии с едиными дидактическими целями и принципами различные направления образовательной деятельности;

- разработка основных положений концепции интегративно-дифференцированного подхода к обучению проводится в условиях единства интеграции и дифференциации, проявляющегося в методологическом, содержательном и технологическом аспектах;

- в качестве методологического ориентира интегративно-дифференцированного подхода выступают теория и практика единства и динамического равновесия интеграции и дифференциации; теоретические и практические положения определяют новую структуру образовательного процесса, в основе которой лежит целенаправленное и вариативное в теоретическом и технологическом плане использование интеграции и дифференциации;

- рассматривать субъектность студентов как интегративно-дифференцированную категорию, основанную на позитивном самоотношении, рефлексии и признании ими собственных деятельных, активно-преобразующих возможностей в профессиональной сфере;

- интегративно-дифференцированный подход реализуется в рамках адаптивной дифференциации и процессуальной интеграции как специфической образовательной среды, учитывающей индивидуальные познавательные стратегии обучаемых;

- в организации интегративно-дифференцированного подхода исходить из единства индивидуальных познавательных стратегий студентов как средства саморазвития и адаптационно-развивающего характера интеграции и дифференциации; и разработать на этой основе педагогическую технологию, обеспечивающую развитие субъектности обучаемых.

Для достижения цели и проверки гипотезы исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Исследовать состояние проблемы в педагогической теории и практике, определить степень ее разработанности в системе высшего образования.

2. Конкретизировать сущность и функциональные характеристики понятий «интеграция» и «дифференциация» как психолого-педагогических категорий, опре-

делить критериальное поле их единства и взаимодействия, обосновать необходимость использования данных понятий в обучении французскому языку.

3. Разработать теоретико-методологические основы, определяющие структуру, содержание и динамику интегративно-дифференцированного подхода.

4. Разработать типологию видов интеграции и дифференциации в на основе анализа существующих в психолого-педагогической науке концепций.

5. Раскрыть механизм реализации субъектности студентов в рамках интегративно-дифференцированного подхода; выявить и рассмотреть ее инвариантные и вариативные компоненты.

6. Разработать и апробировать теоретическую модель интегративно-дифференцированного подхода к обучению, реализовать ее посредством специально спроектированной обучающей технологии.

7. Обосновать совокупность дидактических условий реализации интегративно-дифференцированного подхода, определить систему критериев и показателей его эффективности.

8. Разработать и экспериментально проверить инструментально-методическое обеспечение поэтапной организации образовательной деятельности в рамках интегративно-дифференцированного подхода.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы научного исследования**:

- теоретический анализ, синтез и обобщение при изучении научной литературы в области педагогики, психологии, дидактики, общим и частным проблемам образования;

- изучение и обобщение опыта по использованию интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности при обучении французскому языку;

- прогностическое моделирование на основе системного и деятельностного подходов при разработке концепции, дидактической модели и технологии реализации интегративно-дифференцированного подхода;

- методы педагогического моделирования, сравнения, проектирования;

- изучение и обобщение опыта преподавателей иностранного языка по проблеме использования интеграции и дифференциации в практике обучения;

- совокупность эмпирических методов исследования: наблюдение, анкетирование, тестирование, праксиметрические методы, констатирующий и формирующий эксперимент;

- мониторинг формирования у студентов знаний, умений и навыков на разных этапах педагогического эксперимента;

- саморефлексия педагогической деятельности преподавателя в условиях интегративно-дифференцированного подхода;

- статистическая обработка данных, полученных в процессе проведения экспериментального исследования.

Теоретико-методологической основой исследования являются интегративно-дифференцированный, интегративно-рефлексивный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, субъектный подходы; положения методологии об основных методах научного исследования; теоретические положения

об индивидуальных особенностях и способностях личности; дидактические подходы к конструированию содержания образования.

В работе мы руководствуемся такими важными общенаучными принципами, как достоверность, объективность, диалектика общего, особенного и частного, системный подход к анализу явлений и фактов в контексте интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности при обучении французскому языку в вузе.

В процессе выполнения работы мы опирались на следующие исследования:

- положения о психологической структуре личности и личностно-деятельностном подходе к обучению (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Горлова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Г.И. Лернер, А. Маслоу, Н.А. Менчинская, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Б.М. Теплов, М.А. Холодная и др.);

- теория взаимодействия интеграции и дифференциации в философии, психологии, педагогике (М.Н. Берулава, А.А. Бударный, Н.И. Выюнова, Е.О. Галицких, М.Н. Гладкова, Е.Я. Голант, Н.К. Гончаров, Р. Гроот, В.В. Гузеев, Р. Доттрэнс, Е.А. Дядиченко, В.И. Загвязинский, И.Д. Зверев, А.А. Кирсанов, О.В. Коршунова, Л. Легран, Ф. Меирье, В.М. Монахов, В.А. Орлов, И.М. Осмоловская, Н.Н. Пачина, В.А. Разумный, И.Э. Унт, Г.Ф. Федорец, М. Фишер, Н.К. Чапаев и др.);

- теоретические основы профессионального педагогического образования (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.В. Гузеев, И.В. Ильина, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Г.Н. Подчалимова, Л.С. Подымова, Г.К. Селевко, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, А.В. Хуторской, В.И. Черниченко, И.С. Якиманская и др.);

- теории оптимизации процесса обучения и активизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др.);

- теории и принципы субъектности как стержневого образования личности (К.А. Абульханова-Славская, П.И. Бабочкин, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, Л.Н. Павлова, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, И.А. Серегина, В.И. Слободчиков и др.)

- положения по теории и методике обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.Д. Гез, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, С.В. Титова, Е.С. Устинова, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин и др.).

Экспериментальная база исследования: Исследованием были охвачены студенты факультета иностранных языков Курского государственного университета (507 человек), а также 285 преподавателей иностранных языков различных вузов России (Курского государственного университета, Курского государственного технического университета, Курского государственного медицинского университета, Белгородского государственного университета, Московской государственной юридической академии, Новосибирского государственного педагогического университета, Коломенского государственного педагогического института и т.д., Воронеж-

ского государственного университета, Липецкого государственного педагогического университета и др.).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе факультета иностранных языков Курского государственного университета.

Исследование по заявленной теме проводилось в несколько **этапов**.

Первый этап исследования (1998–2002 гг.) – поисково-аналитический. Этап изучения и анализа психолого-педагогической и методической литературы, диссертационных работ по теме исследования. Этот этап связан с формулировкой и осмыслением исследовательской проблемы, определением объекта, предмета, постановкой цели и задач, выдвижением гипотезы, конкретизацией методологии и методов исследования. На первом этапе было проведено комплексное изучение возможностей интеграции и дифференциации обучения французскому языку.

Второй этап исследования (2002–2006 гг.) – опытно-экспериментальный. На этом этапе была разработана модель интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности при обучении французскому языку, осуществлялись отработка понятийного аппарата, рабочей гипотезы и методики организации исследования, выявление тенденций и основных направлений работы по включению интегративно-дифференцированного подхода в практику преподавания иностранных языков.

Третий этап исследования (2006–2008 гг.) – заключительный. Этап апробации дидактической модели, конкретизированной в технологии интегративно-дифференцированного подхода к обучению французскому языку, анализа и теоретического обобщения данных опытно-экспериментальной работы, оформления материалов диссертационного исследования, обсуждения результатов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определены и научно обоснованы значение, статус, функции и возможности интегративно-дифференцированного подхода в развитии субъектности при обучении французскому языку;

- научно обоснована типология основных педагогических систем в отечественной и зарубежной дидактике с точки зрения интеграции и дифференциации обучения;

- обоснованы сущность и структура интегративно-дифференцированного подхода, представляющего собой педагогическую систему, основанную на интеграции и дифференциации, характеризующуюся комплексностью, синтезом, обобщенностью ее элементов, универсализацией и специализацией содержания педагогического образования и создающую условия для развития субъектности студентов;

- внесен определенный вклад в развитие понятийного тезауруса, раскрывающий содержание предлагаемого интегративно-дифференцированного подхода;

- рассмотрена специфика взаимосвязи интеграции и дифференциации в рамках интегративно-дифференцированного подхода и определено критериальное поле их взаимодействия в совокупности автономного, эмпирического, теоретического и методологического критериев;

- в структуре интегративно-дифференцированного подхода выделены следующие аспекты: психологические, позволяющие систематизировать формирование и направленность личности студентов; педагогические, предполагающие созда-

ние системы обучения, основанной на дифференциации и интеграции и направленной на развитие субъектности студентов; социальные, формирующие социально-ответственную, интеллектуально и профессионально развитую личность;

- на основе психолого-педагогических критериев разработана классификация видов дифференциации и интеграции как взаимосвязанных процессов; основой такой классификации является, с одной стороны, модель механизмов развития субъектности студента, с другой – учет специфики предметного материала и возможностей его усвоения обучающимися;

- обоснована сущность категории субъектности как интегративно-дифференцированного признака, проявляющегося в адаптации студентов к педагогическому воздействию, в самостоятельном преобразовании их личности на основе субъектного опыта, в стремлении обучающихся к максимальной персонализации, в поиске средств и способов обозначения своей индивидуальности;

- предложена новая логико-уровневая основа для систематизации и анализа интегративно-дифференцированного подхода, включающая в себя парадигматический уровень, позволяющий рассмотреть методологические основы интегративно-дифференцированного подхода; синтагматический уровень, дающий возможность определить составляющие ИДПО, а также целостно, системно представить изучаемый объект, выделить связи между его компонентами; прагматический уровень, раскрывающий способность интегративно-дифференцированного подхода оказывать педагогический эффект на субъектов образовательного процесса;

- определены классификационные параметры, определяющие сущность и структуру модели интегративно-дифференцированного подхода и включающие в себя характер применения модели и уровни взаимодействия ее компонентов, ее методологический базис, целевые ориентации и направленность на развитие субъектности, характер содержания и структуры, подход к обучаемым и тип образовательного взаимодействия, характер организации модели, характер контрольно-коррекционной деятельности;

- разработана теоретическая модель реализации интегративно-дифференцированного подхода, включающая в себя субъектно-смысловую, структурно-содержательную, организационно-методическую и результативно-оценочную составляющие; определен их компонентный состав и обосновано педагогическое значение модели, раскрывающее личностно-ориентированный характер педагогической деятельности;

- разработаны принципы, определяющие взаимодействие субъектов в процессе обучения с информационной средой, отбор учебного материала и организацию учебного процесса, которые легли в основу построения модели интегративно-дифференцированного подхода;

- выявлена системная взаимосвязь психолого-педагогических условий, обеспечивающих логику реализации интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности при обучении французскому языку;

- в качестве оснований дифференциации и интеграции выделены: мотивация; направленность, включающая в себя потребности, интересы, склонности, мировоззрение; восприятие; память; мышление; темперамент; а также такие психические образования, как знания, умения и навыки;

- предложен вариант проектирования содержания обучения иностранным языкам (на примере французского языка), направленный на развитие субъектности и соответствующий требованиям интегративно-дифференцированного подхода;

- разработана технологическая модель интегративно-дифференцированного подхода, включающая в себя ориентировочно-операционный, организационно-деятельностный и контрольно-регулирующий этапы.

Теоретическая значимость исследования:

- выделены концептуальные положения интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам, в основу которых положена идея единства интеграции и дифференциации, послужившая теоретическим основанием для выявления сущностных характеристик процессуальной стороны обучения;

- уточнено содержание понятий «интеграция», «дифференциация», «интегративно-дифференцированный подход к обучению», уточнен статус интегративно-дифференцированного подхода к обучению как педагогического феномена;

- в понятийно-категориальный аппарат педагогики и дидактики внесены следующие понятия: «*адаптивная дифференциация*» как вид обучения, учитывающего индивидуальные характеристики студентов, максимально приспособившая к ним образовательный процесс и способствуя саморазвитию и повышению активности студентов, а также выделены специфические принципы интегративно-дифференцированного подхода к обучению: дополнительности, периодической доминанты интеграции и дифференциации и единства интеграции и дифференциации; «*критерий функциональности*», позволяющий изучать взаимосвязи между парадигматическим, синтагматическим и прагматическим уровнями; «*вертикальная и горизонтальная реверсивность*», отражающая степень интегрированности и дифференцированности учебного процесса; «*процессуальная интеграция*», представляющая собой особую форму построения учебного процесса, последовательную смену стадий развития дифференцированного обучения, совокупность последовательных действий для достижения большей эффективности обучения, определенный порядок введения соответствующих методов, приемов, средств обучения в интегративно-дифференцированный образовательный процесс; «*модальность интеграции и дифференциации*», отражающая изменения эффективности образовательного процесса за счет изменения статуса его классификационных параметров;

- определен интегративно-дифференцированный характер субъектности студентов, проявляющийся в стремлении обучающихся к максимальной самоактуализации и поиске средств и способов обозначения своей индивидуальности в педагогической среде;

- выявлен многоуровневый характер структуры субъектности обучающихся, определяющий такие ее компоненты, как активность, способность к рефлексии, вариативность, осознанная модальность, причинная обусловленность деятельности, уровень предметной подготовки;

- разработаны концептуальный и содержательно-процессуальный компоненты реализации интегративно-дифференцированного подхода, в соответствии с которыми организуются адаптивная дифференцированная среда и образовательная деятельность в рамках процессуальной интеграции, а также реализуются концепту-

альные идеи рассматриваемого подхода, направленные на развитие рефлексии, персонификации, самоактуализации, познавательной активности студентов;

- расширена типология дифференциации по следующим классификационным параметрам: по уровням применения и сложности; по этапу применения; по ориентации на личностные структуры; по типу управления познавательной деятельностью; по характеру содержания;

- разработаны теоретическая и технологическая модели интегративно-дифференцированного подхода, включающие в себя следующие структурные компоненты: цель, ведущую идею, принципы организации процесса, условия, основания и критерии дифференциации, содержание, формы, средства и методы обучения французскому языку, а также прогнозируемые результаты;

- определен вектор дидактического воздействия на развитие субъектности студентов в совокупности следующих условий: создание на занятиях комфортной атмосферы; развитие личности обучающихся; повышение значимости «активного учения»; направленность педагогического процесса как на организацию учебно-познавательной деятельности студентов, так и на учет индивидуальных стратегий усвоения учебного материала; расширение диапазона индивидуальных особенностей обучающихся; возможность выбора студентами познавательных альтернатив и, как следствие, поощрение обучающихся к самореализации;

- разработаны психолого-педагогические требования к составлению методического сопровождения интегративно-дифференцированного процесса обучения.

Таким образом, результаты исследования показали, что интегративно-дифференцированный подход выступает методологическим средством расширения теоретического и содержательного арсенала педагогической науки и открывает новое научное направление в исследовании вопросов как общей дидактики, так и частных методик обучения.

Практическая значимость исследования определяется тем, что теоретический и эмпирический материал может составить содержание учебных курсов и разделов по педагогике и методике преподавания иностранных языков на специальных (языковых) и неязыковых факультетах. Апробированный комплекс методических средств, включающий в себя учебно-методические пособия «Грамматика французского языка в таблицах и схемах» (части 1 и 2), мультимедийные презентации, комплекс тренировочных, коммуникативных и индивидуализированных упражнений, мультимедийную программу для организации самостоятельной работы студентов, комплекс дифференцированных тестовых заданий и контролирующих эталонов, позволяет успешно внедрять модель интегративно-дифференцированного подхода к обучению и может быть включен в арсенал учебных материалов для организации иноязычного образования на языковых и неязыковых факультетах.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в образовательном процессе высших учебных заведений всех типов, а также в учреждениях среднего профессионального образования и на курсах повышения квалификации для решения задач модернизации образования, повышения эффективности организации учебного процесса по иностранному языку, а также для создания методических рекомендаций, учебных пособий и учебников.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования обеспечиваются аргументированностью исходных положений методологии исследования, применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования, длительным характером опытно-экспериментальной работы по моделированию и реализации предлагаемой модели интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные теоретические положения работы получили отражение в 56 публикациях автора, среди которых монографии, учебные пособия, научные статьи по теме исследования.

Ход и результаты исследования на различных этапах были представлены и обсуждены на заседаниях кафедры педагогики и психологии развития и кафедры французской филологии Курского государственного университета.

Теоретические идеи и материалы исследования были представлены, обсуждены и получили одобрение на региональных, общероссийских и международных научно-практических конференциях: Илиадиевские чтения КГПУ (Курск, 1997, 1998, 1999, 2000, 2002 г.); «Комплексная система языковой подготовки в условиях региона» (Борисоглебск, 2004 г.); «Лингводидактические проблемы преподавания иностранных языков в школе и в вузе» (Краснодар, 2007 г.); «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества» (Рязань, 2007 г.); «Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее» (Белгород, 2007 г.); «Язык. Коммуникация. Культура» (Курск, 2007 г.); «Профессиональная подготовка специалиста: проблемы, перспективы, тенденции» (Курск, 2007 г.); «Научный потенциал мира» (Прага, Чехия, 2007 г.); «Инновации в непрерывном профессиональном образовании конкурентоспособных кадров» (Курск, 2007 г.); «Новости научной мысли - 2007» (Пржемисл, Польша, 2007 г.); «Современные научные достижения - 2008» (Пржемисл, Польша, 2008 г.); «Динамика научных исследования – 2008» (София, Болгария); «Язык. Коммуникация. Культура» (Курск, 2008 г.).

Теоретические и практические положения настоящего исследования внедрены в практику обучения французскому языку студентов факультета иностранных языков Курского государственного университета, в Белгородском государственном университете, в Тамбовском государственном университете, в Воронежском государственном университете, в Столичной финансово-гуманитарной академии.

Результатом проведенного исследования являются следующие **положения, выносимые на защиту**:

1. Интегративно-дифференцированный подход представляет собой педагогическую систему, объединяющую тенденции интеграции и дифференциации, которые позволяют использовать комплекс взаимодополняющих методологических подходов к обучению, а также решать специфические задачи развития субъектности студента. При этом интеграция и дифференциация являются взаимосвязанными и взаимообусловленными понятиями, связь между которыми определена критериальным полем, включающим в себя автономный, эмпирический, теоретический и методологический критерии.

Критериальное поле определяет уровни взаимопроникновения интеграции и дифференциации и характеризует интегративно-дифференцированную педагогиче-

скую систему как сложное и многоаспектное образование, функционирование которого должно рассматриваться в совокупности социально-педагогических, предметно-дидактических, психологических, методологических аспектов, между которыми существуют отношения взаимозависимости и взаимодополняемости, что дает нам основание рассматривать сущность интегративно-дифференцированной педагогической системы с позиций системного подхода.

2. Типология интеграции и дифференциации как взаимосвязанных процессов должна рассматриваться в свете существующих интегративно-дифференцированных педагогических концепций с позиций психологии, педагогики, акмеологии, андрологии и предметной дисциплины.

3. В свете системного анализа действенность и практичность интегративно-дифференцированного подхода могут быть определены с нескольких сторон:

- системной, означающей увеличение сложности и интегрированности теоретико-практической системы;
- со стороны эффективности, тождественной повышению качества функционирования;
- информационной, выступающей как увеличение количества информации и усовершенствование систем управления, обеспечивающих интегрирование и дифференцирование информации.

4. Приоритетным в разработке интегративно-дифференцированного подхода с позиций системного анализа является учет уровней иерархии, обоснованных функциональными критериями, а именно:

- теоретико-методологического уровня, предполагающего, с одной стороны, обоснование базовых принципов и критериев образовательного действия субъектов обучения и создание концепции, способной объяснить и определить эффективность выбранного подхода, с другой стороны – разработку способов исследования изучаемых процессов интеграции и дифференциации;
- психолого-педагогического уровня, систематизирующего научное знание о процессах обучения и его субъектах;
- концептуального уровня, конкретизирующего идеи, основы, способы разрабатываемой системы.

5. Структурно-системное строение ИДПО необходимо анализировать с позиций трех эпистемологических пространств: парадигматического, рассматривающего ретроспективный, философский, методологический аспекты описания объекта исследования; синтагматического, представляющего способы и методы обоснования объекта, различия, связи и отношения между его элементами; прагматического, являющегося уровнем практического внедрения подхода в деятельность субъектов.

6. Становление субъектности студента представляет собой непрерывный и динамический процесс, определяющий уровень его активно-избирательного, инициативно-ответственного, ситуативного и конструктивно-преобразующего отношения к себе и к образовательной деятельности. Многоуровневая структура субъектности объединяет свойства личности студентов, условия их формирования и имеет интегративно-дифференцированный характер. Важнейшим психологическим условием становления субъектности студента вуза является выявление инвариантных и вариативных субъектных компонентов личности, определяющих динамику разви-

тия профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста. Инвариантные компоненты – это условия формирования субъектности. Вариативными, динамичными, поддающимися изменению и развитию компонентами выступают: активность, способность к рефлексии, причинная обусловленность деятельности и уровень предметной подготовки.

7. Теоретическая модель интегративно-дифференцированного подхода к обучению представляет собой совокупность субъектно-смысловой, структурно-содержательной, организационно-методической и результативно-оценочной составляющих, обеспечивающих логическое построение системы в рамках вертикально-горизонтальной схемы, где по горизонтали предусматривается интеграция наук, которые определяют методы, условия и конкретные формы организации учебного процесса, а по вертикали – объединение всех этапов обучения. Результатирующей этих двух интеграций является дифференциация обучения, отражающая, в зависимости от целей, задач и выбранной методики, степень той или иной интеграции и осуществляющая процесс систематизации содержания и организации педагогической деятельности.

Эти составляющие являются механизмами функционирования модели интегративно-дифференцированного подхода и определяют следующие ее классификационные параметры:

а) динамическое равновесие между процессами интеграции и дифференциации, обеспечивающее преобразование всех компонентов образовательной системы;

б) результирующую интегративную цель, которая заключается в адаптации учебного процесса к индивидуально-психологическим особенностям студентов, в обеспечении индивидуальных траекторий развития познавательных особенностей каждого обучающегося, в повышении успешности обучения и сформированности учебных навыков, в развитии субъектности;

в) систему принципов интегративно-дифференцированного подхода к обучению, обуславливающих специфику взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, отбор материала, содержание и средства, направленные на эффективность усвоения лингвистических понятий. Система включает следующие подсистемы:

- принципы построения содержания интегративно-дифференцированного образования;
- принципы организации образовательного процесса;
- принципы дифференциации субъектов обучения;
- специфические принципы интегративно-дифференцированного подхода к обучению;

г) основания и критерии дифференциации, определяющие комплексное изучение индивидуально-психологических характеристик личности учащихся, влияющих на развитие субъектности и эффективность познавательного процесса;

д) комплекс педагогических условий, обеспечивающий повышение качества знаний студентов, формирование и развитие системы профессионально-педагогической деятельности, целостное видение педагогических явлений и процессов, индивидуальное личностное и профессиональное развитие обучающихся. Комплекс предполагает следующие условия: целенаправленность педагогического

процесса, регулярное изменение характера деятельности, опору на личный опыт обучающихся, учет индивидуальных особенностей учащихся, активизацию восприятия, организацию активной самостоятельной позиции, регулярность, систематичность и своевременность контроля, объективность и всесторонность оценки, уровень профессиональной компетенции педагога, опору на индивидуальную мотивационную направленность изучения ИЯ, интегративно-дифференцированная организацию занятий, аутентичность учебного процесса, опору на сферу бессознательного, изменение характера умственной деятельности студентов, опору на их эмпирический опыт, авторизованность и координацию обучения, а также содержательно-целевые, организационно-процессуальные, субъектно-личностные и контрольно-регулируемые условия.

8. Технологическая модель интегративно-дифференцированного подхода к обучению построена в соответствии с требованиями адаптивной дифференциации и процессуальной интеграции. Данная модель обеспечивает более продуктивное и вариативное усвоение знаний на основе оптимального сочетания научно обоснованных принципов отбора содержания иноязычного образования и предполагает поэтапное построение учебного процесса и использование преподавателями и студентами инструментально-методических средств, учитывающих основания и критерии дифференциации и отражающих идею единства интеграции и дифференциации в обучении.

9. Система показателей эффективной реализации интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов при обучении ИЯ включает в себя две группы компонентов:

- когнитивно-деятельностные компоненты, отражающие исходный объем специальных и общеучебных знаний и умений, а также количественные и качественные изменения в ходе учебно-познавательной деятельности. Данные компоненты отражают индивидуально-личностную значимость интегративно-дифференцированного подхода к обучению, включающую в себя удовлетворенность студентов процессом обучения, психологическую комфортность обучения, развитие активности, общих и специальных способностей обучающихся;

- личностный компонент, позволяющий оценивать динамичный характер образовательного процесса, его влияние на развитие индивидуальных особенностей и субъектности студентов. Личностный компонент отражает социально-личностную значимость интегративно-дифференцированного подхода к обучению, определяющуюся усилением мотивации учения, повышением уровня усвоения знаний.

Объем и структура диссертации.

Структура диссертации соответствует логике научного исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего в себя 454 источника, приложений. Текст диссертации иллюстрирован таблицами, схемами, диаграммами, графиками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснованы актуальность темы исследования, проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, методология и методы исследования, а также его научная

новизна, теоретическая и практическая значимость, изложены основные положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации результатов исследования.

В первой главе «Теоретико-методологические основы исследования интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов вуза» представлен анализ ИДПО в контексте различных психолого-педагогических концепций, обосновываются методологические подходы к исследованию.

Проблематика использования интеграции и дифференциации в обучении рассматривалась в работах Б.В. Ахлибинского, И.Д. Бутузова, Н.И. Вьюновой, М.Н. Гладковой, Е.А. Дядиченко, О.В. Коршуновой, И.М. Осмоловской, А.Л. Сиротюк, И.Э. Унт, Н.М. Шахмаева, Н.К. Чапаева и др.

Анализ исследований по обозначенной проблеме позволил нам сделать вывод о том, что интеграция и дифференциация, находясь во взаимодействии, не существуют друг без друга. Однако на современном этапе эти два процесса представлены в относительном равновесии лишь в теоретических исследованиях. Следовательно, возникла необходимость разработки такого подхода, который объединил бы две параллельные тенденции – интеграцию и дифференциацию, позволяющие решать специфические задачи развития субъектности, а также осуществлять необходимые инновации в профессионально-педагогической деятельности.

Интегративно-дифференцированный подход представляет собой систему, основанную на интеграции и дифференциации как ведущих принципах создания инновационных обучающих систем, характеризующуюся комплексностью, синтезом, обобщенностью ее элементов, универсализацией и специализацией содержания образования. Данный подход охватывает все компоненты образовательного процесса, обеспечивая функциональную взаимосвязь всех элементов содержания профессиональной подготовки, создавая условия для развития способности субъектов к самообучению.

Особый акцент в нашем исследовании мы делаем на диалектической взаимосвязи интеграции и дифференциации и на рассмотрении особенностей ее проявления. При этом мы ориентируемся на взаимообусловленность и взаимопереходы обоих понятий, имея в виду то, что интеграция и дифференциация взаимосвязаны и создают предпосылки для организации устойчиво функционирующей модели обучения.

Специфика интеграции и дифференциации определяется рядом интерферирующих критериев, отражающих реальные связи между этими процессами. Среди них:

- 1) автономный критерий, показывающий, что интеграция и дифференциация в обучающей модели присутствуют в качестве независимых друг от друга элементов;
- 2) эмпирический критерий, определяющий ситуативный объем, частоту, интенсивность взаимодействия интеграции и дифференциации;
- 3) теоретический критерий, отражающий регламентированный объем, частоту и интенсивность взаимодействия между интеграцией и дифференциацией как взаимосвязанными элементами обучающей системы;

4) методологический критерий, показывающий, что объем, частота и интенсивность взаимодействия между интеграцией и дифференциацией перерастают установленные рамки обучающей модели.

Таким образом, интеграция и дифференциация, имея общие критериальные основания, выступают в качестве единого процесса: с одной стороны, объединение частей, форм, ступеней, явлений в целое, а с другой – разделение целого на его составляющие, т.е. взаимодействие интеграции и дифференциации – это процесс взаимосвязи и взаимодополнения.

Анализ существующих видов интеграции и дифференциации показал недостаточную исследованность этого вопроса в дидактике высшей школы. В связи с этим нами был разработан новый вид дифференциации – адаптивная дифференциация, под которой мы понимаем обучение, учитывающее индивидуальные характеристики студентов, максимально приспособляющее к ним образовательный процесс и создающее условия для развития личностного потенциала каждого обучающегося и его самореализации как субъекта познания, культуры, творчества, общения и т.д. Отличительной чертой адаптивной дифференциации является то, что каждый этап и компонент образовательного процесса работает на общую интегративную цель – не только овладение иностранным языком, но и развитие субъектности студента.

Системообразующим основанием в интеграции и дифференциации обучения является педагогический процесс, который необходимо рассматривать с учетом сложной и многоплановой специфики.

Педагогическая система рассматривается в виде пятикомпонентного образования, куда входят следующие структурные элементы: цели педагогической системы, содержание учебной и научной информации, средства педагогической коммуникации (методы, формы, виды обучения), обучающиеся (объект педагогического воздействия или субъект собственной учебной деятельности), преподаватель (субъект педагогического воздействия). Обладая относительной самостоятельностью, каждый из элементов связан с другими; изменение одного из них должно приводить к изменению всех остальных. При этом направленность системы сохраняет один и тот же вектор.

Решающую роль в целостном функционировании педагогической системы играет взаимодействие ее компонентов, которые рассматриваются с трех позиций:

- с психологической – индивидуализация обучения за счет учета ведущих модальностей обучающихся, а также создание благоприятных условий для перехода на субъект-субъектные отношения в системе «студент - преподаватель»;

- с педагогической – создание педагогической системы, основанной на интеграции и дифференциации, изменение предметного содержания, а также создание оптимальных условий для развития субъектности каждого студента путем реализации совокупности методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;

- с социальной – формирование субъектных качеств личности, которые позволяют успешно адаптироваться в обществе; проявить и раскрыть неповторимую, уникальную индивидуальность каждого обучающегося.

Исходя из этих позиций, мы считаем, что интегративно-дифференцированный подход, имея ярко выраженную тенденцию к комплексным исследованиям, является объективной базой интеграции психологии, педагогики, андрологии, акмеологии, физиологии, методики и дисциплин профильной подготовки. Взаимосвязь и взаимопроникновение дисциплин предполагают построение и реализацию концепции ИДПО.

Системность в конструировании интегративно-дифференцированного подхода определяет особенности моделирования образовательного процесса, в котором студент выступает полноправным субъектом познания и саморазвития. Приоритетной становится цель формирования и развития субъектных качеств личности, ее социальной активности и ответственности за качество своего профессионального образования. Следовательно, объективно возрастающая роль образовательного процесса в развитии личности, ее способности управлять собой, самостоятельно усваивать постоянно обновляющуюся информацию позволяют нам говорить о субъектном подходе как факторе реализации методологических, концептуально-теоретических, предметно-содержательных связей, и рассматривать субъектность как сложную, многоаспектную, интегративно-дифференцированную категорию, реализующуюся в разнообразных формах.

Интегративный характер субъектности выражается в поиске механизмов формирования личности студентов, в изменении образовательного процесса в направлении его полного соответствия потребностям субъектов обучения, а также в «механизме отраженной субъектности» (В.А. Петровский), благодаря которому в пространстве педагогического взаимодействия рассматриваются наиболее существенные субъектные параметры обучающего и обучающегося на уровне проксемического, эмоционального, когнитивного и рефлексивного компонентов.

Дифференцированный характер субъектности проявляется двояко. Во-первых, в основе дифференциации субъектности лежит дифференциация деятельности, связанная с выделением в целостной учебной деятельности относительно самостоятельных элементов. Во-вторых, дифференциация определяется индивидуальной организацией субъектов учебной деятельности. Такая дифференциация понимает субъекта деятельности как собственно субъект и объект управления.

В становлении субъектности как системы с позиций интегративно-дифференцированного подхода можно выделить два аспекта: экзистенциальную субъектность и деятельностьную субъектность. Первый из них направлен на обеспечение психологической устойчивости обучающегося, развитие его индивидуальности за счет повышения уровня субъектной позиции по отношению к собственному бытию и саморазвитию. Второй аспект связан с проявлением жизнеспособности и жизненных сил субъекта во внешней социальной среде, а также с эффективным выполнением социальных ролей и функций в соответствии с требованиями общества.

Субъектность как целостное образование личности обучающихся имеет уровневую структуру, включающую в себя такие виды субъектности, как учебную, организационную, познавательную, поисково-творческую, самоаналитическую, эмоционально-ценностную, индивидуально-личностную и профессионально-деятельностную, обусловленную такими характеристиками, как содержание профессиональной деятельности, особенности объектно-предметной сферы деятельно-

сти, выбор и занятие студентом определенной субъектной позиции, наиболее отвечающей характеру предстоящих преобразований в объекте.

Таким образом, современная система образования характеризуется тенденцией к сближению интеграции и дифференциации обучения. Проблема интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам требует учета концептуальных изменений при рассмотрении дидактических основ и особенностей педагогической деятельности в свете психолого-педагогических, методических, социальных и дисциплинарных целей.

В главе 2 «Моделирование интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов» рассматриваются структура и этапы конструирования теоретической модели интегративно-дифференцированного подхода.

Разработку и исследование данного подхода мы осуществляли на основе построения педагогической системы и изучения не только ее частей, но и их совокупности как целого, обладающего определенными свойствами, функционирование, интерпретация и развитие которых осуществляются с учетом анализа организации внутренней и внешней среды.

Моделирование интегративно-дифференцированного подхода предполагало его системно-структурное видение, базирующееся на трех эпистемологических пространствах: парадигматическом, синтагматическом, прагматическом.

В парадигматическом пространстве нами рассматривались философский, методологический и ретроспективный аспекты описания объекта исследования. В рамках этих аспектов объект описывается либо с позиций функциональности, либо в опоре на основные мыслительные категории познающего субъекта. В целом парадигматический уровень позволял рассматривать объект как систему, состоящую из совокупности структурных единиц, связанных отношениями интеграции и дифференциации.

В синтагматическом пространстве представлены способы и методы репрезентации (описания) объекта, а также различия, связи и зависимости между его элементами, которые обладают возможностями взаимопроникновения и взаимопреобразования. В отличие от диахронии элементов на парадигматическом уровне, синтагматический уровень представляет собой синхронное взаимодействие элементов, что приводит к возникновению новых функций системы.

В прагматическом пространстве отражены цели, задачи, ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления элементов синтагмы и парадигмы. Прагматический уровень – это уровень практического внедрения парадигматического и синтагматического подходов в деятельность субъектов образовательного процесса.

Интеграция парадигматического, синтагматического и прагматического пространств определяет целостность, системность, полифункциональность нового подхода и наиболее успешно достигается при построении его теоретической модели.

Разрабатывая модель интегративно-дифференцированного подхода к обучению, мы опирались на определенный методологический аппарат, который включает в себя цели, принципы, основания и критерии дифференциации, организацию процесса, средства, результаты и дидактические условия. Все эти компоненты позволяют очертить контуры теоретической модели ИДПО в совокупности таких состав-

ляющих, как субъектно-смысловая, структурно-содержательная, организационно-методическая и результативно-оценочная.

Данные составляющие находятся в тесной взаимосвязи и характеризуются рядом классификационных параметров.

1. Характер применения модели и уровни взаимодействия ее компонентов. Согласно этому параметру, взаимодействие интеграции и дифференциации в обучении осуществляется на психологическом, педагогическом, предметном и социальном уровнях, что определяет комплексный характер применения модели в качестве общепедагогического направления использования интегративно-дифференцированного подхода как в системе образования в целом, так и в рамках конкретного учебного предмета в частности.

2. Методологический базис модели представлен системным, гносеологическим, герменевтическим, личностно-деятельностным и информационным подходами, определяющими адаптивный характер интегративно-дифференцированного обучения на основе принципа дополнительности, единства и периодической доминанты интеграции и дифференциации.

3. Целевые ориентации и направленность на развитие субъектности, реализующиеся в субъектно-смысловой составляющей интегративно-дифференцированного подхода к обучению, которая объединяет все компоненты модели и придает отдельным ее частям целостность, при которой в системе возникают новые свойства. В разработанной нами модели цель является интегративной, состоящей из ряда компонентов – социального заказа общества, задач профессиональной и предметной подготовки. Результатом педагогической деятельности является развитие субъектности студентов.

Субъектность в рамках интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам имеет шестикомпонентную структуру:

- 1) активность, отражающая способность субъектов обучения к реагированию, осознанию, целенаправленным действиям;
- 2) способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой, проявляющуюся в самооценке и самоконтроле в процессе деятельности;
- 3) вариативность, характеризующуюся возможностью студента самостоятельно и осознанно выбирать средства обучения в зависимости от присущей ему модальности. Свободный и осознанный выбор обусловлен целеполаганием и самосознанием обучающихся и способствует повышению уровня комфортности обучения, уровня удовлетворенности условиями организации образовательного процесса и, как следствие, повышает успешность обучения;
- 4) осознанная модальность, проявляющаяся в понимании субъектами обучения собственных личностных особенностей и базирующаяся на использовании в учебном процессе ведущих репрезентативных систем;
- 5) причинная обусловленность деятельности, выражающаяся в мотивации и направленности студентов и объясняющая целенаправленность действий субъектов обучения, организованность и устойчивость их деятельности;
- 6) уровень предметной подготовки, являющийся проявлением степени развития и сформированности ЗУНов.

Из названных компонентов активность, способность к рефлексии, причинная обусловленность деятельности и уровень предметной подготовки представляют вариативную часть структуры субъектности интегративно-дифференцированного подхода, поскольку являются динамичными, способными к изменению и развитию параметрами, отвечающими требованиям внешней валидности, что позволяет отслеживать их динамику в ходе педагогического мониторинга.

Вариативность и осознанная модальность отражают условия организации учебной деятельности, отвечают требованиям внутренней валидности и являются константными структурными компонентами субъектности ИДПО.

При построении модели интегративно-дифференцированного подхода учет всех компонентов субъектности позволяет закрепить соответствующие личностные новообразования, в результате чего складывается достаточно устойчивая структура личности обучающегося.

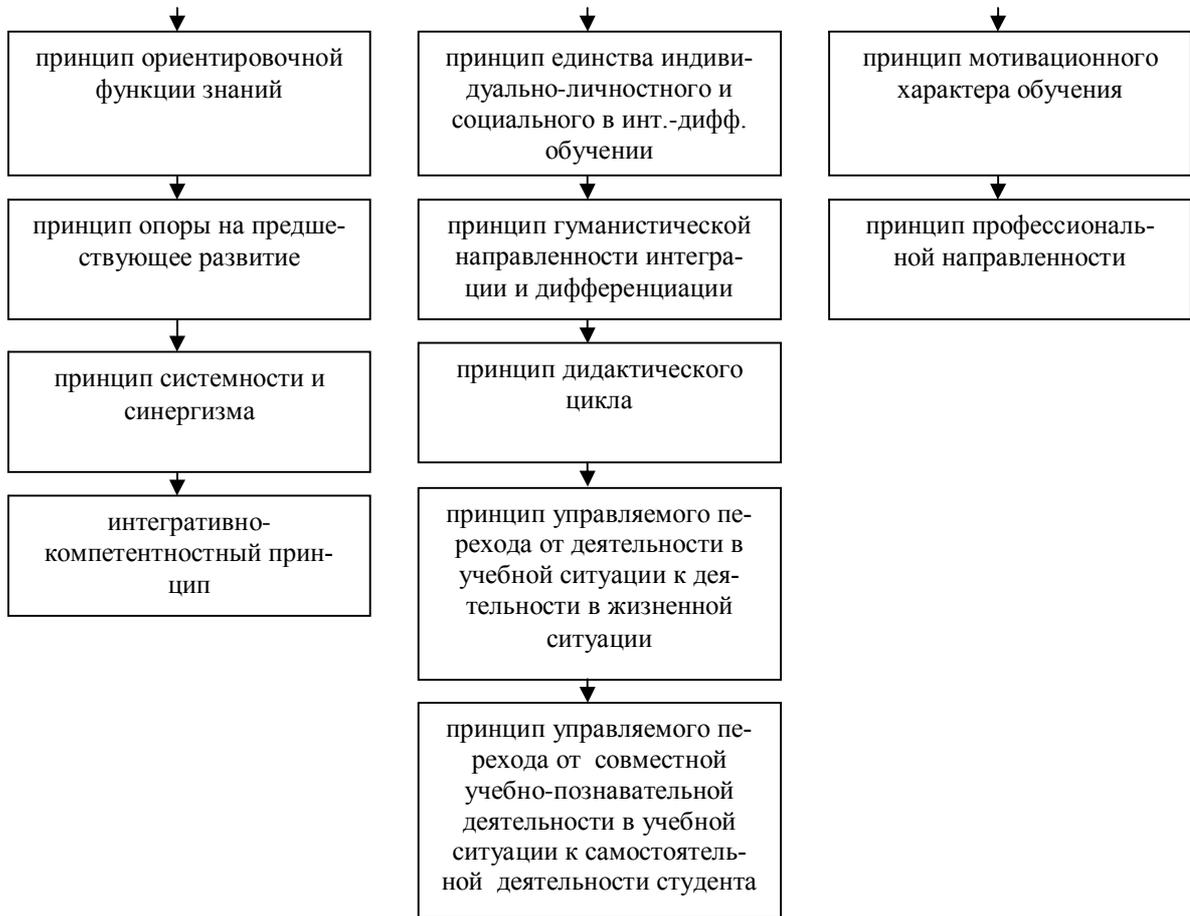
4. Характер содержания и структуры отражен в структурно-содержательной составляющей ИДПО, которая является теоретической базой интегративно-дифференцированного обучения и обусловлена поставленными образовательными целями и спецификой предметного содержания. Данная составляющая находит свое выражение в методологических основах учебного процесса и реализуется через принципы обучения, основания и критерии дифференциации, а также через дидактические условия моделирования и реализации ИДПО.

В концепцию интегративно-дифференцированного подхода мы включили дидактическую систему принципов, образованную тремя подсистемами: принципы построения содержания интегративно-дифференцированного образования, принципы организации образовательного процесса, принципы дифференциации субъектов обучения.

Система принципов организации интегративно-дифференцированного подхода к обучению представлена на схеме 1.

Схема 1





Эти принципы, находясь в определенном соотношении с важнейшими принципами дидактики, дополняя общедидактическое содержание, приобретают определенную специфичность, позволяющую соблюдать соответствие целям, содержанию, формам, методам, средствам обучения и оценивать результаты ИДПО.

Однако принципы интегративно-дифференцированного подхода имеют и свою специфику. К специфическим принципам можно отнести следующие: принципы дополнительности, периодической доминанты интеграции и дифференциации, единства интеграции и дифференциации.

Полноценная реализация ИДПО невозможна без комплексного рассмотрения индивидуально-психологических характеристик личности. В связи с этим необходимо составить «психологический адрес» отдельного студента, преподавателя или всей группы. Под психологическим адресом мы понимаем комплекс индивидуально-психологических характеристик личности, релевантных для совместной учебной деятельности по овладению иностранным языком и являющихся основаниями для дифференциации и последующей интеграции студентов.

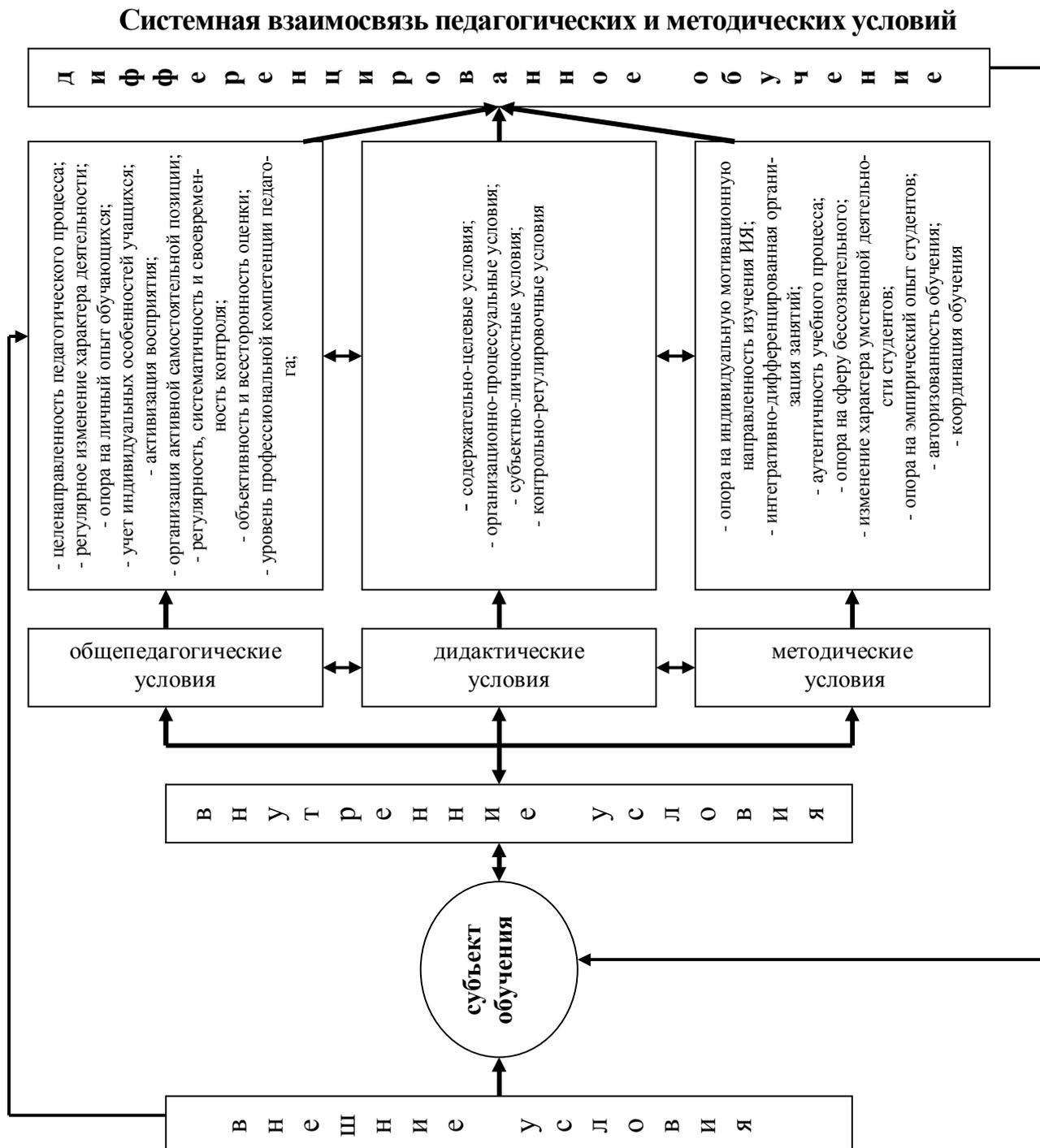
К основаниям дифференциации мы относим мотивацию; активность; рефлексивность; направленность, включающую в себя потребности, интересы, склонности; познавательные процессы: восприятие; память; мышление; а также такие педагогические образования, как знания, умения и навыки.

Эффективность организации и моделирования любой педагогической технологии, в том числе и ИДПО, зависит от комплекса педагогических условий, реализация которых обеспечивает успешное обучение студентов.

В рамках разработанного подхода мы выделили три основных блока педагогических условий: общепедагогические, дидактические и узкопрофильные, или методические условия.

Системная взаимосвязь педагогических условий обучения иностранному языку на основе ИДПО представлена на схеме 2.

Схема 2



Интегративно-дифференцированный подход характеризуется не только специфическими принципами и условиями, но и формами организации образовательного процесса на основе интеграции содержания. К таким формам мы относим:

- интерферирующую, подразумевающую моноцелевое использование различных видов учебной деятельности для усиления ожидаемого педагогического результата;
- концентрическую, заключающуюся в постепенном количественном и качественном изменении учебной деятельности на основе дедукции и индукции, приводящем к постепенному усложнению содержания и способов познания;
- сопоставительную, раскрывающую противоположности изучаемых объектов в их (объектов) дидактическом единстве;
- деятельностно-интегративную, строящуюся на основе использования одного вида учебной деятельности, в который органично интегрируются другие, причем степень интеграции зависит от поставленных преподавателем задач;
- индивидуализировано-дифференцированную, предполагающую организацию предметного пространства по группам на основе индивидуальных особенностей учащихся, при этом данная форма позволяет переводить студента из одного вида деятельности в другой, способствуя развитию его потенциальных возможностей.

Использование в образовательном процессе этих форм позволяет говорить о процессуальной интеграции в рамках разрабатываемого нами подхода.

Процессуальная интеграция представляет собой особую форму построения учебного процесса, последовательную смену стадий развития дифференцированного обучения, совокупность последовательных действий для достижения большей эффективности ИДПО.

Процессуальная интеграция предусматривает также определенный порядок введения соответствующих методов, приемов, средств обучения в интегративно-дифференцированный образовательный процесс. При этом процессуальная интеграция позволяет выявить специфику ИДПО с целью эффективного управления им. Особенностью такого управления является то, что, с одной стороны, студенты поставлены в условия, ограниченные инвариантной частью содержания образования (государственные стандарты, учебные планы, рабочие программы и т.д.), с другой – имеют возможность проявить личностную активность, удовлетворить потребности в познании и самосовершенствовании.

Итак, процессуальная интеграция выступает центральной частью конкретного процесса обучения, выполняя заданные дифференциацией педагогические преобразования и управляя взаимодействием всех составляющих модели интегративно-дифференцированного подхода.

Структура и содержание ИДПО определяют свойственные ему виды интеграции и дифференциации. Основу интегративно-дифференцированного подхода составляет уровневая дифференциация, имеющая разветвленную структуру по следующим классификационным параметрам: уровню применения, уровню сложности, этапу применения, ориентации на личностные структуры, типу управления познавательной деятельностью, характеру содержания.

В логике построения содержания образования процесс дифференциации предполагает интеграцию как целостность на уровне большей упорядоченности. В рамках ИДПО интеграция носит комплексный характер и имеет двухкомпонентную структуру, состоящую из вариативной и инвариантной частей. Вариативная

часть представляет собой синтез дисциплин психолого-педагогического цикла, инвариантная часть представлена изучаемыми специальными дисциплинами.

Интеграция и дифференциация в обучении находятся в неразрывном единстве. При этом данные процессы не только взаимодополняют друг друга, но и взаимоограничивают, что позволяет нам выделить положительную и отрицательную интеграцию и дифференциацию. Положительная интеграция представляет собой процесс, направленный на объединение разобщенных дидактических компонентов и установление связей между ними. Однако слишком большое объединение всегда связано с угрозой перехода положительной интеграции в свою противоположность, когда дальнейшее укрупнение дидактического содержания становится бессмысленным, т.к. начинает вредить педагогическому процессу, снижая его направленность. В таких случаях сдерживающим фактором выступает положительная дифференциация, направленная на усиление индивидуализации обучения за счет выделения разнообразных классификационных параметров учебного процесса. При этом дифференциация тоже имеет свои ограничения, потому что, стремясь к индивидуализации, она не должна ограничить и изолировать субъекта обучения, т.к. при изучении иностранных языков полная изоляция студента приводит к невозможности формирования коммуникативной компетенции и, как следствие, вторичной языковой личности. В этом случае положительная дифференциация переходит в отрицательную.

Таким образом, интегративно-дифференцированная методология предполагает, что реализация структурно-содержательной составляющей должна проходить интегративно (одновременно и целостно), совместно с дифференциацией и в контексте решения социальных, учебных, аксеологических задач.

5. *Подход к обучаемым и характер образовательного взаимодействия.*

Согласно данному классификационному параметру, интегративно-дифференцированное обучение носит субъект-субъектный, личностно-ориентированный характер, что вызывает необходимость применения в учебном процессе методик и технологий, основанных на психологическом тестировании и учитывающих когнитивные и личностные стратегии каждого студента. В рамках теоретической модели ИДПО мы разработали диагностический комплекс для исследования оснований дифференциации, опирающийся на совокупность эмпирических методов исследования и позволяющий преподавателю решить проблему выбора психофизиологических особенностей, которые необходимы для дифференциации студентов и их последующей интеграции.

6. *Характер организации модели* отражен в организационно-методической составляющей интегративно-дифференцированного подхода. Данная составляющая содержит методы и средства обучения, формы организации предметного образовательного процесса, образовательные технологии и др.

Организационно-методическая составляющая ИДПО имеет определенный алгоритм построения, включающий в себя три этапа: ориентировочно-операционный, организационно-деятельностный и контрольно-регулирующий.

Ориентировочно-операционный этап является смыслообразующей фазой, во время которой студенты под руководством преподавателя рассматривают новый материал. При этом происходит активная подача учебного материала на ситуативной основе с опорой на особенности восприятия обучающихся, на имеющиеся у

них склонности к анализу и синтезу, а также на необходимость развития этих способностей у тех, у кого они развиты слабо. За счет этого активизируется причинная обусловленность деятельности и повышается рефлексия студентов.

Организационно-деятельностный этап представляет собой формирующую фазу, на которой происходит закрепление пройденного материала, а также становление навыков, умений и иноязычных компетенций студентов.

Контрольно-регулирующий этап включает в себя сочетание самоконтроля и контроля и предполагает проверку сформированности инвариантных знаний, умений и навыков обучающихся.

7. Характер контрольно-коррекционной деятельности представлен результативно-оценочной составляющей, являющейся необходимым условием повышения результативности интегративно-дифференцированного обучения, т.к. она демонстрирует сформированность компетенций студентов, а также ценностного отношения к предметному знанию. Этот параметр определяет также необходимость применения в процессе обучения эффективных способов оценки учебной деятельности, отражающих динамику развития личностных качеств студентов. Результативно-оценочная составляющая реализуется за счет мониторинга образовательного процесса, а при необходимости и его коррекции.

Выделенные классификационные параметры, а также проведенный уровеньный анализ исследования и вытекающие из него выводы позволили нам наметить пути реализации и выделить следующие сущностные характеристики интегративно-дифференцированного подхода в вузе:

1. Тема инновационного педагогического опыта - интегративно-дифференцированный подход в развитии субъектности при обучения иностранным языкам в вузе.

2. Характер изменений (противоречия, новые условия образовательной деятельности) - отсутствие теории взаимодействия интеграции и дифференциации в педагогических технологиях и, как следствие, разработка эффективной концепции ИДПО на основе единства методологических, теоретических и технологических аспектов.

3. Концепция изменений (их преимущества перед аналогами и новизна) – определены и научно обоснованы значение, статус, функции и возможности ИДПО; разработаны его принципы, определяющие как взаимодействие субъектов обучения, так и отбор дидактического материала и организацию образовательного процесса; разработана дидактическая модель реализации ИДПО, определен ее компонентный состав и обосновано ее педагогическое значение, раскрывающее личностно-ориентированный характер педагогической деятельности, направленный на развитие субъектности студентов; разработано содержание обучения иностранным языкам, отвечающее принципам интегративно-дифференцированного подхода к обучению и обеспечивающее целостный процесс профессионального обучения студентов; выявлена системная взаимосвязь психолого-педагогических условий, обеспечивающих логику реализации ИДПО.

4. Основы функционирования и развития интегративно-дифференцированного подхода заключаются в разработке его концепции с позиций системного, уровняго, субъектного подходов.

5. Практическая реализация инновационного педагогического опыта осуществляется на ориентировочно-операционном, организационно-деятельностном, контрольно-регулируемом этапах технологической модели; в рамках данных этапов разработано содержание обучения иностранным языкам, отвечающее принципам интегративно-дифференцированного подхода к обучению и обеспечивающее целостный процесс профессионального обучения студентов.

Таким образом, предлагаемая интегративно-дифференцированная модель учебного процесса строится с высокой степенью дифференциации и интеграции и сочетает в себе принципы системного подхода и учета психодидактических закономерностей при организации обучения, а также создает оптимальную образовательную среду, опирающуюся на личностные особенности студентов и формирующую их субъектность и интегративное мышление. Предлагаемая модель охватывает все элементы и компоненты образовательного процесса и имеет следующие особенности: разноуровневый характер новых образовательных целей и задач; интегративный характер содержания образования; адаптивно-открытый характер структуры образования; целостный характер функционирования взаимосвязанных образовательных компонентов; профессионально-компетентностная направленность образования.

В третьей главе «Экспериментальная апробация интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов» рассматривается целостная дидактическая система, отражающая основные положения концепции ИДПО; раскрываются методология и логика организации экспериментального исследования, его этапы, методы сбора и обработки данных, содержание проведенного эксперимента и его результаты.

Основная цель исследования состояла в выявлении возможностей оптимального функционирования интегративно-дифференцированного подхода; в изучении влияния этого подхода на развитие субъектности студентов и на эффективность обучения иностранным языкам.

При проведении экспериментальной работы были поставлены и решены следующие задачи:

1. Проанализирован современный опыт реализации интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам.
2. Проверен исходный и конечный уровни сформированности когнитивно-деятельностного и личностного компонентов как базовых характеристик развития субъектности и профессиональной подготовки будущих специалистов.
3. Установлен характер влияния интегративно-дифференцированного подхода к обучению на уровень сформированности когнитивно-деятельностного и личностного компонентов.
4. Исследована динамика развития субъектных характеристик и лингвистических умений и навыков студентов в контрольных и экспериментальных группах в процессе реализации интегративно-дифференцированного подхода.
5. В рамках процессуальной интеграции проведен поэлементный анализ содержания обучения иностранным языкам и на его основе разработаны дидактические материалы для реализации различных форм дифференциации на всех этапах обучения.

б. Для определения эффективности интегративно-дифференцированного подхода к обучению проведено комплексное исследование, включающее в себя: мониторинг качества усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков по теме, а также уровня развития субъектных характеристик обучающихся; установление соответствия между полученными результатами и поставленными целями; статистическую обработку данных, позволившую установить наличие или отсутствие статистически значимых различий в уровне развития субъектных характеристик и уровень усвоения предметных знаний студентами контрольных и экспериментальных групп.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе факультета иностранных языков Курского государственного университета с 1998 по 2008 гг. Эмпирическую базу эксперимента составляли студенты, изучающие французский как основной и второй иностранный язык (507 человек). Исследование проходило в три этапа.

На первом, констатирующем, этапе (2000 – 2002 гг.) был проведен анализ современного опыта реализации интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в вузе, показавший относительно низкий уровень готовности преподавателей к использованию интеграции и дифференциации в учебном процессе; был проверен исходный уровень сформированности когнитивно-деятельностного и личностного компонентов субъектности студентов.

На втором, моделирующем, этапе (2002 – 2005 гг.) были определены базовые теоретические положения и структура технологической модели в рамках интегративно-дифференцированного подхода к обучению ИЯ, включающая в себя деятельностно-теоретическую и деятельностно-практическую стадии. Деятельностно-теоретическая стадия предполагает диагностику ряда индивидуальных свойств студентов; выделение подготовительного, исполнительного и итогового этапов обучения; определение форм дифференциации в соответствии с целями и задачами каждого из этапов. Деятельностно-практическая стадия заключалась в разработке современных дидактических материалов, отвечающих концептуальным требованиям интегративно-дифференцированного подхода к обучению.

На третьем, формирующем, этапе (2005 – 2008 гг.) была проведена опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности реализации интегративно-дифференцированного подхода к обучению по деятельностному, когнитивному и личностному компонентам, в результате которой была выявлена динамика развития субъектности и успешности обучения иностранному языку и подтверждена выдвинутая ранее рабочая гипотеза.

Изучение опыта реализации разрабатываемого подхода позволило выявить противоречие между значимостью и необходимостью интеграции и дифференциации в обучении и фактическим отсутствием педагогических технологий, базирующихся на ИДПО.

Для определения степени эффективности реализации интегративно-дифференцированного подхода мы разработали критерии, отражающие различные компоненты развития субъектности студентов: когнитивные, деятельностные и личностные.

Когнитивные и деятельностные компоненты отражают процесс внешнего и внутреннего последовательного количественного и качественного изменения специальных и общеучебных знаний и умений, а также позволяют оценивать их исходный объем и сформированность в ходе учебно-познавательной деятельности.

Личностный компонент позволяет оценивать динамичный характер образовательного процесса, его влияние на развитие индивидуальных особенностей и субъектности студентов.

Каждая из перечисленных групп обладает определенными показателями.

В группе когнитивных компонентов показателями теоретической подготовленности являются глубина знаний, гибкость знаний, полнота знаний, прочность знаний.

В группе деятельностных компонентов мы выделили следующие показатели: полнота умения в целом, последовательность выполняемых операций, осознанность действия в целом.

В основе личностного компонента лежат вариативные компоненты субъектной составляющей интегративно-дифференцированного подхода: проявление смыслообразующих мотивов и направленности учебно-познавательной деятельности, уровень активности и удовлетворенность студентов условиями организации образовательного процесса, уровень психологической комфортности обучения, уровень самооценки студентов.

В соответствии с планом проведения экспериментального исследования мы проанализировали начальный уровень сформированности знаний, умений и навыков и субъектных характеристик.

«Нулевой» срез сформированности деятельностных и когнитивных компонентов проводился с помощью поаспектных контрольных работ. Обработка полученных результатов проводилась с помощью коэффициента полноты выполнения операций \bar{K}_{no} , который оказался равным 0,57. На основе индивидуального коэффициента были определены уровни проявления изучаемого признака (результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1

Распределение студентов по категориям в зависимости от уровня развития ЗУНов

уровень проявления признака	1 низкий	2 средний	3 выше среднего	4 высокий
кол-во студентов	95	215	152	45
% соотношение	19	42	29	10

Следующими показателями эффективности разработанного нами подхода является уровень активности обучающихся и психологической комфортности обучения, отношение к учебному процессу – мотивация обучения.

Фиксация познавательной активности студентов измерялась по критериям, выдвинутым Х.Й. Лийметсом: инициатива, поддержка, согласие, подчинение, отвержение. Коэффициент общей активности вычислялся по следующей формуле:

$$K = \frac{5a + 4b + 3c + 2d + 1e}{N}, \text{ где } K - \text{коэффициент активности группы, который}$$

может принимать значения от 1 до 5 (5 – максимальная активность, 1 – минимальная активность); а – количество студентов, проявивших инициативность, b – количество студентов, проявивших согласие, c – количество студентов, проявивших безразличие, d – количество студентов, проявивших подчинение, e – количество студентов, проявивших отвержение; N – общее количество студентов.

Исходный уровень коэффициента активности немного выше среднего ($K=3,11$), что, несомненно, предполагает сложность и неоднозначность мотивации студентов и влияет на активную позицию обучаемых при традиционном обучении.

Для измерения психологической комфортности студентов мы использовали методику САН (самочувствие, активность, настроение), предложенную Г.С. Артынюк, адаптированную к целям нашего исследования (таблица 2).

Таблица 2

Показатели психологической комфортности студентов на занятиях по иностранному языку

характеристики	2	1	0	-1	-2	характеристики
веселый		25		51	23	скучный
бодрый	17	41		107	41	уставший
общительный		14		11		замкнутый
успешный		18		15		неуспешный
активный	27	59		39	19	пассивный

Анализ данных результатов показал, что в целом число студентов, испытывающих негативные эмоции, значительно превышает число обучающихся, испытывающих положительные эмоции. Такие результаты позволяют нам сделать вывод о достаточно высоком уровне тревожности и, как следствие, среднем уровне психологической комфортности студентов при обучении в рамках традиционной методики. Для более объективной оценки исходного уровня психологической комфортности студентов мы модифицировали методику диагностики тревожности Ч.Д. Спилберга. Анализ результатов анкетирования выявил симптомы тревоги достаточно высокой степени выраженности (42 балла). Такой результат дает нам основание предполагать, что у испытуемых появление состояния тревожности в ситуациях, связанных с оценкой их языковой компетенции, определяет низкий уровень психологической комфортности.

Для выяснения особенностей мотивации студентов, изучающих иностранный язык, а также типов мотивации, нами было проведено анкетирование студентов отделения французского языка и студентов отделения английского языка, изучающих французский язык как второй иностранный. Данные анкетирования показывают следующее соотношение видов учебной мотивации: потребность в коммуникации – 41,7 %, потребность в получении информации – 31,4 %, потребность в более глубоком познании действительности – 7,3 %, потребность в эстетическом переживании образного и понятийного богатства слова – 7,1 %;

потребность в самоактуализации и саморазвитии – 12,5 %. Приведенное соотношение мотивов позволяет сделать вывод о том, что ведущими мотивами в изучении иностранного языка являются потребность в коммуникации и потребность в получении информации. Потребности глубокого изучения системы языка оказались на низшем уровне. Низкий уровень самоактуализации и саморазвития мы связываем с непониманием роли ведущих мотивов в становлении собственной субъектности.

Особое внимание при изучении мотивационной сферы студентов мы обратили на уровни учебной мотивации, которые показывают направление процесса формирования мотивов. В ходе анализа нами выделены следующие уровни учебной мотивации студентов: отрицательное отношение к преподавателю, нейтральное отношение к учению; положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению; положительное отношение к учению, сопровождающееся активным, творческим отношением к учению; личностное, ответственное, активное отношение к учению, связанное с устойчивой внутренней позицией к учебной деятельности.

Результаты анкетирования представлены на рис. 1.

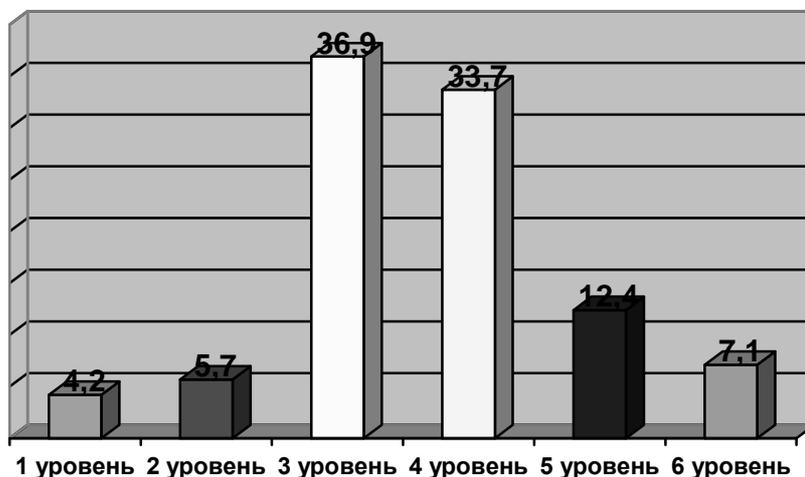


Рис. 1 Соотношение мотивационных уровней у студентов, изучающих иностранный язык

Количественные характеристики, представленные на рисунке 1, показывают, что 4,2 % студентов считают, что причиной их низкой мотивации является отрицательное отношение к преподавателю, что вызывает негативное отношение к учебе в целом. 5,7 % респондентов нейтрально относятся к учебе, следовательно, также обладают низкой мотивацией. К третьему мотивационному уровню себя отнесли 36,9 %. Обучающиеся, обладающие ситуативным отношением к учению, наиболее восприимчивы к изменению дидактических условий обучения. Четвертый мотивационный уровень, включающий в себя познавательные мотивы, выбрали 33,7 % студентов. Процент студентов, относящихся к учебе активно, составляет 12,4%. Шестой уровень устойчивых внутренних мотивов представлен 7,1 % обучаемых. Анализ общих результатов анкетирования позволяет нам сделать вывод, что имеется широкое поле деятельности для коррекции мотивов при внедрении разрабатываемого подхода к обучению.

Для распределения студентов по уровням самооценки мы использовали методику Н.Н. Когана. Результаты измерения уровня самооценки представлены в таблице 3.

Таблица 3

Процентное распределение студентов по уровням самооценки

уровни самооценки				
сильно заниженный	заниженный	адекватный	завышенный	сильно завышенный
2,2	19,4	13,4	48	17

Анализ экспериментальных данных позволяет нам сделать вывод об изначально неадекватной самооценке учебной деятельности студентов. Для более достоверного определения уровня самооценки студентов мы адаптировали методику Г.Н. Казанцевой. На основе использования данной методики по уровню самооценки студенты распределились следующим образом: низкая самооценка – 23,7 %, средняя самооценка – 14,4 %, высокая самооценка – 61,9 %. Анализ ответов респондентов показал, что высокая самооценка не подтверждается высоким уровнем знаний, сопровождается затруднениями при выполнении самостоятельных заданий, неадекватной оценкой собственных позиций в группе.

Проведенное на первом, констатирующем, этапе эксперимента исследование дало возможность определить начальный уровень сформированности у студентов трех групп компонентов: деятельностного, когнитивного и личностного.

Распределение испытуемых по группам представлено в таблице 4.

Таблица 4

Распределение испытуемых по уровням до внедрения технологии интегративно-дифференцированного подхода (в %)

уровни	деятельностный компонент	когнитивный компонент	личностный компонент
высокий	11,04		14,9
выше среднего	31,76		26,04
средний	40,63		36,1
низкий	16,57		22,87

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет нам сделать вывод о сравнительно невысоком уровне как мотивационной сферы, так и самооценки личности. Уровень сформированности знаний, умений и навыков студентов имеет среднее значение, процент творчески активных учащихся достаточно невысок. Количество пассивных студентов составляет почти 1/5 от всех испытуемых и превышает число студентов с высоким уровнем сформированности знаний, умений и навыков в освоении французского языка.

На втором, моделирующем, этапе нами были выделены деятельностно-теоретическая и деятельностно-практическая стадии экспериментального исследования эффективности интегративно-дифференцированного подхода.

На деятельностно-теоретическом этапе мы разработали технологическую модель ИДПО, под которой мы понимаем развёрнутый технолого-методический проект целенаправленного и поэтапного рационального изучения французского языка, представляющий и отражающий совокупную иерархию целей, направленность всех ее компонентов на реализацию целей, которая обеспечивается взаимосвязанной деятельностью всех участников динамического и единого процесса обучения, воспитания и развития личности студента.

В ходе исследования были определены механизмы реализации данного подхода, среди которых мы выделили следующие: динамическое равновесие и попеременное доминирование интеграции и дифференциации процесса обучения; вариативное в теоретическом и технологическом плане использование интеграции и дифференциации; самоопределение студента в контексте определенного типа учебного материала и взаимодействия с учетом личностных особенностей, целостности, устойчивости, многофункциональности, управляемости, динамизма, адаптивности и направленности, позволяющие организовать систему теоретического знания о педагогическом взаимодействии исследуемых компонентов. Структура технологической модели отображена на схеме 3.

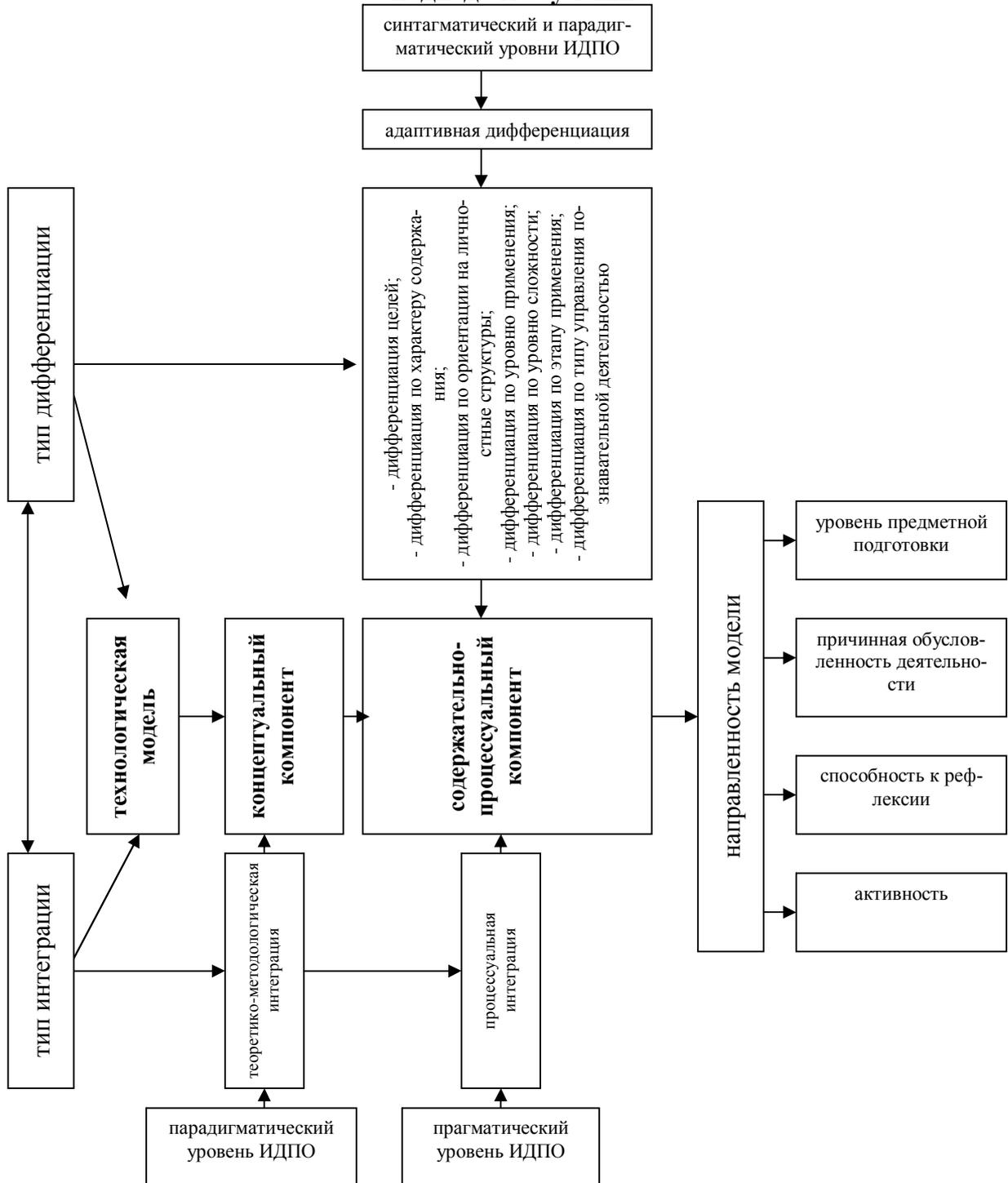
Практическая реализация интегративно-дифференцированного подхода осуществлялась в технологической модели, которая представляет собой проект целенаправленного и поэтапного изучения французского языка, отражающий совокупную иерархию целей и направленность всех компонентов на их реализацию.

Технологическая модель удовлетворяет следующим требованиям процессуальной интеграции:

- оптимальное соответствие целям обучения и возможностям студентов с учетом зоны их ближайшего развития;
- выявление совокупности целесообразных средств и приемов дифференциации и интеграции содержания процесса обучения;
- оперативность, экономичность, прогностичность интегративно-дифференцированной организации процесса предметного обучения;
- измеримость и критериальность качества результатов обучения;
- направленность на развитие субъектов обучения.

Предлагаемая нами технологическая модель включает в себя концептуальный и содержательно-процессуальный компоненты. В основе построения концептуального компонента лежат функциональные критерии парадигматического уровня интегративно-дифференцированного подхода, предполагающие теоретико-методологическую интеграцию, а именно: педагогическое прогнозирование, включающее в себя изучение и анализ педагогических идей по проблеме интеграции и дифференциации в обучении, определение направлений модернизации и рационализации технологии интегративно-дифференцированного обучения, прогнозирование качественных результатов обучения, психолого-педагогический мониторинг, позволяющий диагностировать индивидуальные свойства студентов для последующей дифференциации и интеграции.

Структура технологической модели интегративно-дифференцированного подхода к обучению



Структурно-содержательный компонент разрабатывался с позиций адаптивной дифференциации и процессуальной интеграции, предусматривающих построение процесса обучения, ориентированного на учет ведущих модальностей и развитие субъектности студентов, и определяющих дифференцированный характер последовательной деятельности преподавателя по практической реализации данного компонента технологической модели. Взаимодействие между компонентами в рамках модели ИДПО осуществляется на основе вертикальной и горизонтальной ре-

версивности, определяющей степень интегрированности или дифференцированности педагогического процесса.

Начальной стадией практической реализации содержательно-процессуального компонента является дифференциация по типу управления познавательной деятельностью студентов, предполагающая выделение типологических групп обучающихся на основе ведущей модальности и определение типа воздействия на субъектов педагогического процесса. На этом этапе мы дифференцировали студентов по типу восприятия, выделив три группы: аудиалы, визуалы, кинестетики. Тип управления познавательной деятельностью субъектов обучения определяет вектор педагогической направленности, характеризующийся внешним или внутренним контролируемым воздействием. Внешнее воздействие представляет собой целенаправленную деятельность преподавателя, развивающую такие компоненты субъектности студентов, как активность, причинная обусловленность действия и уровень предметной подготовки. Внутреннее контролируемое воздействие – это самостоятельная деятельность учащегося, осуществляемая под руководством преподавателя и нацеленная на развитие способности обучающихся к рефлексии как механизму самокоррекции.

Следующей стадией в рамках содержательно-процессуального компонента стала дифференциация по этапу усвоения знаний: ориентировочно-операционный, являющийся смыслообразующей фазой; организационно-деятельностный, формирующий навыки, умения и иноязычные компетенции; контрольно-регулирующий, представляющий собой контролирующую фазу.

Для каждого обучающего этапа в рамках дифференциации по характеру содержания и по ориентации на личностные структуры мы разработали комплекс дидактических материалов по различным языковым аспектам и темам при изучении французского языка.

На ориентировочно-операционном этапе мы использовали графические и мультимедийные схемы, которые способствуют более глубокому пониманию семантики и способов построения структуры изучаемого материала, следовательно, графические ориентиры являются более устойчивыми, а их последовательность в пространстве более наглядно ассоциируется с временной последовательностью элементов в речи. Помимо этого, дифференцированные наглядные средства обучения развивают способность к сжатию информации и оперированию свернутыми информационными массивами как целостными единицами. Это позволяет не только сократить время на приобретение необходимого когнитивного опыта, но и повысить эффективность обучения за счет повышения активности студентов.

Для реализации организационно-деятельностного этапа методической модели нами была разработана система тренировочных, коммуникативных и индивидуализированных упражнений, призванная обеспечить формирование практических навыков активного использования изучаемых языковых явлений.

Весь комплекс упражнений в соответствии с системным подходом предполагает определенный алгоритм их использования, включающий в себя подготовительную стадию и стадию автоматизации.

Целью подготовительной стадии является сознательное усвоение способа конструирования действия из элементов, следовательно, на данной стадии упраж-

нения для формирования навыков должны носить графическую форму ориентировки. По нашему мнению, на этой стадии необходимо проводить дифференциацию по типам восприятия, а также по особенностям памяти и мышления, зависящим от доминирующего полушария головного мозга. На данной стадии формирования языковых навыков и умений необходимо также использовать тренировочные упражнения, дифференцированные по степени сложности и связанные с усвоением значения, формы и употребления изучаемого языкового понятия.

Следующей стадией овладения навыками и компетенциями является стадия автоматизации. На этой стадии наиболее эффективным, на наш взгляд, является использование упражнений, исключая механические приемы усвоения, т.е. упражнения с коммуникативными и проблемными задачами. Использование таких упражнений позволяет субъектам обучения находиться в процессе активного взаимодействия, делает обучение развивающим, продуктивным и творческим. Коммуникативные упражнения способствуют «обрастанию» лингвистических форм все большим количеством связей с фактами действительности. При составлении коммуникативных упражнений мы использовали также дифференциацию по характеру содержания и по уровню сложности, а именно, мы учитывали тип темперамента студентов и следовали схеме постепенного нарастания трудности.

Организационно-деятельностный этап включает в себя как выполнение дифференцированной системы упражнений, так и самостоятельную работу учащихся, строящуюся на выполнении индивидуализированных упражнений. Данные упражнения не только учитывают выделенные нами основания дифференциации, но и дают возможность выбора наиболее комфортных по психолого-физиологическому фактору упражнений. В разработанной нами методической модели средством организации самостоятельной работы студентов являются мультимедийные технологии.

Для организации самостоятельной работы мы разработали компьютерную программу, представляющую собой комплекс для изучения грамматической темы «Согласование времен изъявительного наклонения», включающий в себя следующие этапы: изучение грамматического явления; выполнение контрольных упражнений, направленных на узнавание и усвоение данного явления; выполнение тренировочных упражнений, направленных на формирование умений и навыков употребления изучаемого явления в речи; итоговый тест. Данная программа предусматривает формирование навыков и умений индивидуальной работы и такую организацию учебного процесса, в которых выбор способов, приемов, темпов обучения учитывает индивидуальные различия обучаемых и уровень их развития.

Контролирующая фаза структурно-процессуального компонента предлагаемой нами технологической модели интегративно-дифференцированного обучения представлена контрольно-регулирующим этапом, на котором мы использовали дифференцированные тестовые задания и обучающе-контролирующие эталоны. Дифференцированный характер тестовых заданий определяется учетом индивидуальных особенностей восприятия и разной степенью подготовленности студентов.

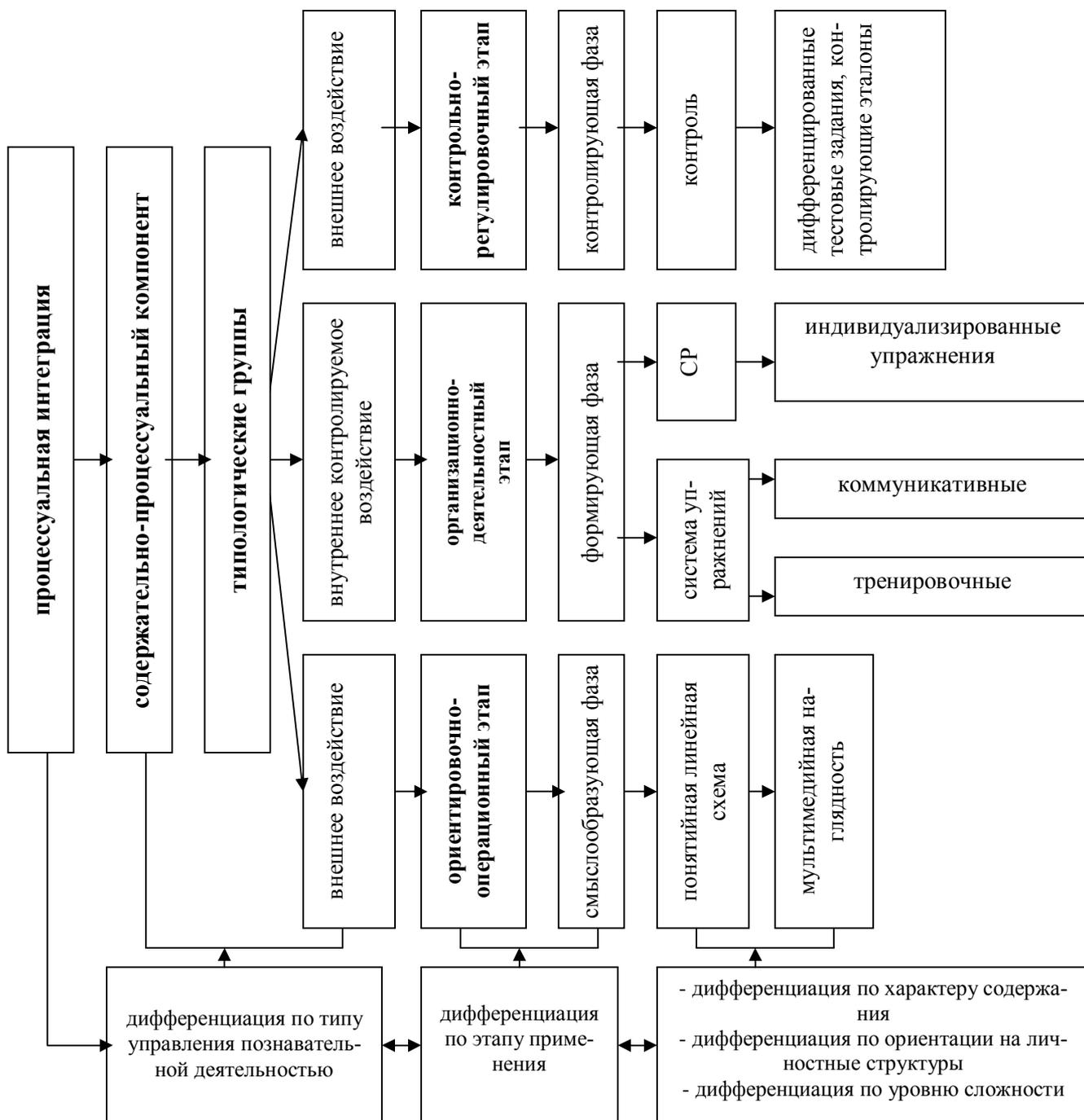
Обучающе-контролирующие эталоны были использованы для проверки сформированности разных видов речевой деятельности. Эффективность эталонов определяется возможностью их использования не только для контроля, но и взаи-

моконтроля и самоконтроля, что является весьма важным при формировании субъектной позиции студентов при обучении иностранному языку.

Структура реализации технологической модели ИДПО представлена на схеме 4. Данная схема направлена на развитие всех компонентов субъектности студентов, повышение эффективности образовательного процесса, взаимосвязанную деятельность всех участников процесса обучения и включает в себя инструментально-методические средства для преподавателя и студентов, обеспечивающие функционирование интеграции и дифференциации на уровне педагогических систем.

Схема 4

Структура реализации технологической модели ИДПО



Для проверки эффективности применения разработанной нами интегративно-дифференцированной модели обучения французскому языку на формирующем этапе педагогического эксперимента мы провели контрольные срезы усвоения материала.

Результаты проведенных вычислений средних значений коэффициента усвоения знаний для экспериментальной и контрольной выборки представлены в таблице 5.

Таблица 5

Средние значения коэффициента усвоения знаний в контрольной и экспериментальной выборках

Тема контрольной работы	Величина среднего значения ($K_{уз}$)	
	экспериментальная выборка	контрольная выборка
грамматика	0,82	0,67
лексика	0,8	0,74

Согласно результатам исследования В.П. Беспалько, уровень усвоения знаний некоторой совокупностью обучающихся можно считать достаточным, если величина $K_{уз}$ для этой совокупности больше или равна 0,7 ($\bar{K}_{уз} \geq 0,7$). Из проведенных расчетов следует, что содержание учебного материала было усвоено на достаточном уровне студентами как контрольной, так и экспериментальной выборки. Однако при этом наблюдалось некоторое превышение средней величины коэффициента усвоения знаний в экспериментальной выборке по сравнению с контрольной. Данное обстоятельство позволяет нам сделать предварительный вывод о большей эффективности предлагаемой нами интегративно-дифференцированной модели обучения иностранному языку.

Для более полной оценки эффективности модели мы использовали критерии оценки уровня знаний, умения применять полученные знания на практике, а также сформированность практических умений и навыков. Проведенные расчеты позволили нам вычислить критерии оценки уровня знаний и практических умений и навыков: $K_y = 1,23$. Поскольку $K_y > 1$, то с доверительной вероятностью $\alpha = 0,05$ мы можем констатировать большую эффективность разработанной нами интегративно-дифференцированной модели обучения иностранным языкам.

Мониторинг сформированности вариативных характеристик субъектности показал, что в результате внедрения интегративно-дифференцированного подхода в практику преподавания французского языка возросли показатели активности, причинной обусловленности деятельности, рефлексии студентов, а также уровень сформированности предметных знаний, умений и навыков. Достоверность этих результатов подтвердили данные, полученные в ходе экспериментальной работы. Динамика развития характеристик субъектности соответственно равна 3,11 – исходный уровень и 3,76 – конечный уровень.

Результаты сопоставления коэффициента активности учащихся до и после проведения эксперимента показали, что уровень активности после эксперимента возрос на 0,65 пункта, а динамика активности увеличилась в 1,73 раза. Такие ре-

зультаты дают нам основание утверждать, что усиление активной позиции студентов связано с методикой проведения как аудиторных, так и внеаудиторных занятий, влияющей на комфортность обучения, объем и прочность запоминания материала, что в целом свидетельствует об эффективности разработанной нами обучающей модели.

Следующим параметром, отражающим эффективность разработанной модели, является психологическая комфортность учащихся. Как и на констатирующем этапе эксперимента, мы использовали методику САН Г.С. Артынюк.

Анализ результатов показывает, что психологическая комфортность изменилась на 25,6 % в сторону улучшения состояния студентов. Возросло число студентов, ощущающих себя активными, успешными, по их субъективному ощущению, они меньше ощущают скуку и усталость. Определение психологической комфортности через модифицированную диагностику тревожности по Ч.Д. Спилбергу показало снижение тревожности до 32 баллов.

Показатели уровня тревожности и сформированности когнитивного и деятельностного компонентов учебной успешности студентов представлены на рисунке 2. Анализ полученных результатов позволяет нам сделать вывод о том, что повышение успешности обучения в определенной степени связано со снижением уровня тревожности студентов.

На следующем этапе контролирующего эксперимента мы определяли, как изменяется вид мотивационных потребностей и соотношение мотивационных уровней студентов после проведения экспериментального исследования.

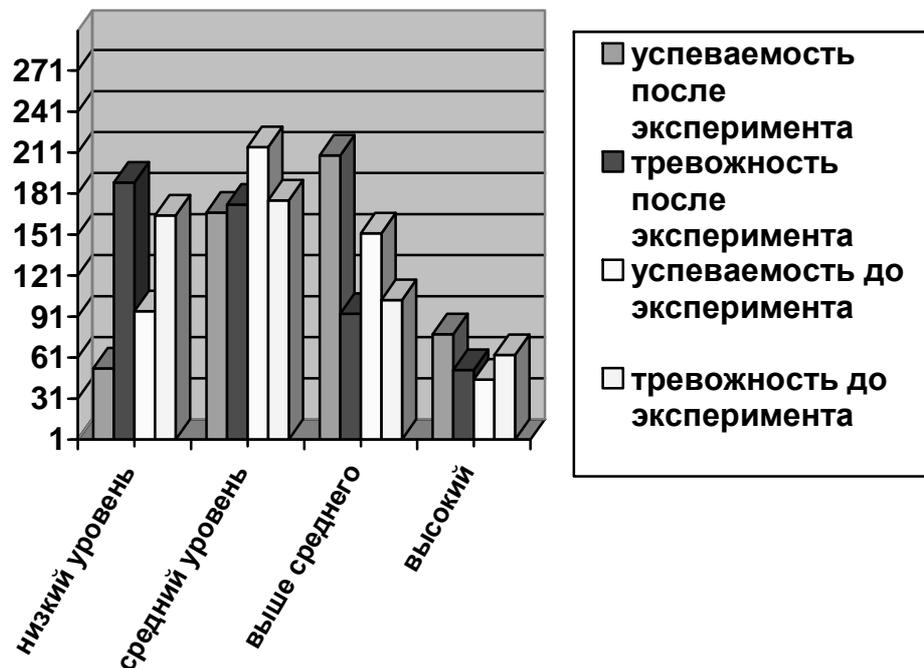


Рис. 2 Показатели уровня тревожности и сформированности когнитивного и деятельностного компонентов учебной успешности студентов (конечный этап)

Данные исследования после проведения эксперимента показывают следующее соотношение потребностей: потребность в коммуникации – 35,8 % респондентов, потребность в получении информации – 29,7 %, потребность в более глубоком познании действительности – 9,1 %, потребность в эстетическом переживании образного и понятийного богатства речи – 9,2 %; потребность в самоактуализации и саморазвитии – 16,2 % (рисунок 3).

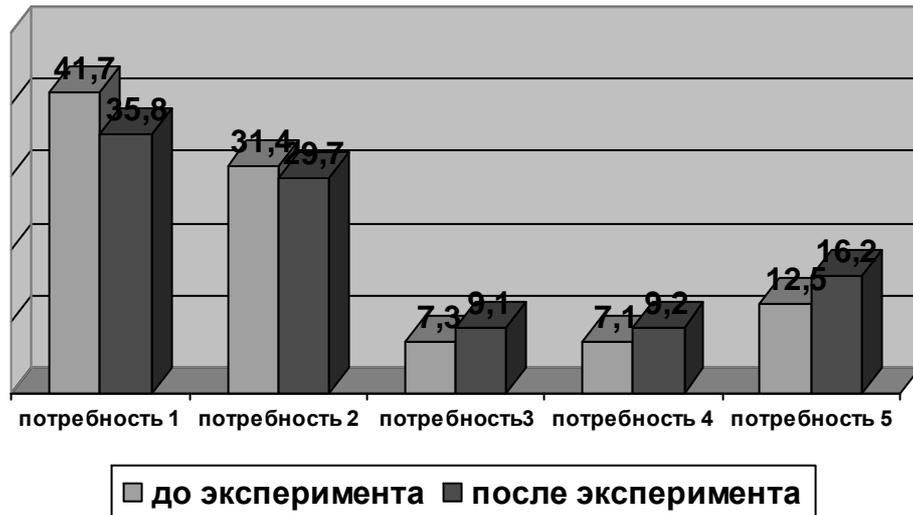


Рис. 3 Изменение соотношения потребностей у студентов, изучающих иностранный язык до и после внедрения интегративно-дифференцированного подхода в учебный процесс

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что ведущие мотивы в процессе внедрения интегративно-дифференцированного подхода претерпевают некоторые изменения. Потребность в коммуникации и потребность в получении информации по-прежнему являются ведущими, но в то же время растут потребности в изучении иностранного языка. Анализ ответов показал повышение роли ведущих мотивов, что, естественно, повлекло за собой повышение уровня самоактуализации и саморазвития и роли потребности в более глубоком познании действительности. Таким образом, мы видим, что интегративно-дифференцированный подход стимулирует студентов не только к овладению коммуникативной компетенцией, но и к личностному, субъектному развитию. Результаты изменения соотношения мотивационных уровней студентов после проведения экспериментального исследования представлены на рисунке 4. Количественные характеристики, представленные на рисунке, показывают рост таких мотивов, как интерес к результатам учения и оценкам, интерес к способам добывания знаний, активное отношение к учению, самообразование, ответственность, самостоятельность (3-6 мотивационные уровни). Процент студентов, отрицательно относящихся к преподавателю, неуверенных в себе, испытывающих скуку и отсутствие интереса к учению, упало почти в 2 раза (1-2 мотивационные уровни).

Анализ общих результатов позволяет сделать вывод, что мотивация не является чем-то статическим, неизменным: в процессе обучения вид и уровень мотивации могут меняться. Это происходит в том случае, когда средства познания субъек-

та обучения становятся его целью, т.е. субъект от одного уровня участия, когда он вовлечен в процесс познания поставленной перед ним задачей (принятие задачи), переходит к другому, более глубокому, уровню участия через вовлечение в него своего «я», что говорит о возникновении интереса.

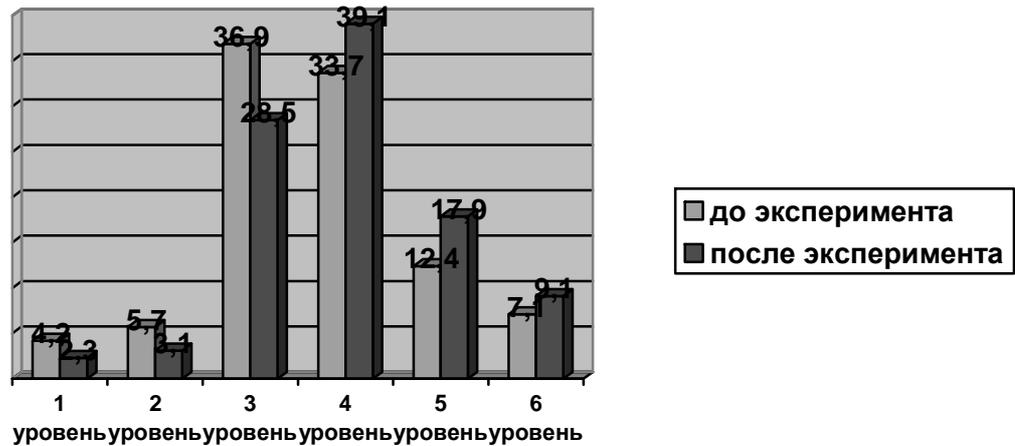


Рис. 4 Соотношение мотивационных уровней у студентов, изучающих иностранный язык, до и после эксперимента

Еще одной субъектной характеристикой, влияющей на оценку эффективности интегративно-дифференцированной модели обучения иностранному языку, является самооценка студентов.

Сопоставление данных о распределении испытуемых по уровню самооценки до и после эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6

Процентное распределение студентов по уровням самооценки до и после эксперимента (в %)

уровни самооценки				
сильно заниженный	заниженный	адекватный	завышенный	сильно завышенный
до проведения эксперимента				
2,2	19,4	13,4	48	17
после проведения эксперимента				
1	12	48,9	27,4	10,7

В ходе определения уровня самооценки по адаптированной методике Г.Н. Казанцевой студенты распределились следующим образом: низкий уровень самооценки – 11,3 %, средний уровень самооценки – 59,6 %, высокий уровень самооценки – 29,1%. Анализ ответов респондентов показал динамику изменения самооценки в сторону повышения ее адекватности.

Сопоставительный анализ самооценки респондентов показал, что в ходе эксперимента ее уровень стремится к адекватному, т.е. значительно снижается число студентов, сильно завышающих и занижающих свою самооценку. Число студентов, адекватно оценивающих себя, увеличилось. На наш взгляд, адекватность самооценки в процессе учебной деятельности определяет и такое субъектное качество

как рефлексивность, осознание себя, своей успешности или неуспешности при освоении иностранного языка.

Мы считаем, что адаптация учебного процесса к индивидуально-психологическим особенностям студентов, обеспечение индивидуальных траекторий развития познавательных способностей каждого обучающегося позволяет улучшить показатели субъектности студентов. Контроль за степенью интегрированности и дифференцированности учебного процесса в рамках горизонтальной и вертикальной реверсивности позволяет улучшить самооценку студентов и, как следствие, повысить уровень мотивации обучения.

На эффективность обучения положительное влияние оказывает процессуальная интеграция, обеспечивающая наиболее рациональный порядок введения методов, приемов и средств обучения в ИДПО.

Продуманная взаимосвязь всех этапов обучения, регламентируемая критерием функциональности, позволяет соблюдать единство и логику учебного процесса, направленного на развитие субъектных характеристик обучающихся.

Адаптивная дифференциация, направленная на индивидуализированные установки и когнитивные схемы, способствует развитию у студентов представления о собственной субъектности.

Сравнение результатов распределения студентов по уровням сформированности деятельностного, когнитивного и личностного компонентов показало увеличение положительной динамики показателей. Сравнительно-сопоставительные результаты представлены в таблице 7. В ходе эксперимента мы установили повышение уровня сформированности компонентов, что дает нам основание считать разработанную нами интегративно-дифференцированную модель обучения иностранному языку более эффективной по сравнению с традиционной.

Таблица 7

Распределение испытуемых по уровням до и после внедрения технологии ИДПО (в %)

<i>до проведения эксперимента</i>			
уровни	деятельностный компонент	когнитивный компонент	личностный компонент
высокий	11,04		14,9
выше среднего	31,76		26,04
средний	40,63		36,1
низкий	16,57		22,87
<i>после проведения эксперимента</i>			
уровни	деятельностный компонент	когнитивный компонент	личностный компонент
высокий	14		17,16
выше среднего	37,87		33,14
средний	36,49		31,75
низкий	11,64		17,95

Для окончательного определения эффективности разработанной нами интегративно-дифференцированной обучающей модели был использован критерий χ^2 с целью измерения различий в сформированности деятельностного, когнитивного и личностного компонентов (таблица 8).

Таблица 8

Достоверность различий по критерию χ^2 в деятельностном, когнитивном и личностном компонентах языковой подготовки студентов

расчетная формула	значение χ^2		
	деятельностный компонент	когнитивный компонент	личностный компонент
$\chi^2 = \sum_{i=1}^s \frac{(n_i - n'_i)^2}{n_i}, \text{ где}$ <p>n_i - распределение объектов по какому-либо признаку до эксперимента; n'_i - распределение объектов по какому-либо признаку после эксперимента, s - количество классов разбиения</p>	$\chi^2=19,57$	$\chi^2=19,57$	$\chi^2=19,44$
Табличное значение $\chi^2=6,0$ для $f=2$ и $\alpha=0,05$			

Данные опытно-экспериментальной работы подтвердили результативность и успешность применения модели обучения на основе интегративно-дифференцированного подхода, а также ее влияние на развитие субъектности студентов. Об этом свидетельствует позитивная динамика по каждому из названных компонентов у студентов экспериментальных групп. Полученные данные подтвердили выдвинутую на констатирующем этапе эксперимента рабочую гипотезу.

В заключении представлены следующие выводы, обусловленные исследованием теоретических и практических аспектов проблемы реализации интегративно-дифференцированного подхода в развитии субъектности студентов при обучении иностранному языку.

1. Анализ межпарадигмального пространства педагогической реальности показал, что существующие подходы к обучению иностранным языкам в системе профессионального образования не в полной мере отвечают потребностям общества и личности и не позволяют будущему специалисту эффективно решать профессиональные задачи. В этой связи приоритетным направлением в обновлении языкового образования стала разработка интегративно-дифференцированного подхода.

2. Анализ понятий «интеграция» и «дифференциация» с позиций философии, педагогики, психологии, физиологии, дидактики, методики показал, что использование данных категорий в образовательном процессе обладает значительным, но не реализованным в полной мере потенциалом. Механизмами взаимодействия интеграции и дифференциации являются требования психолого-педагогической и материально-технологической обусловленности, целостности, устойчивости, многофункциональности, управляемости, динамизма, адаптивности и направленности, позволяющие организовать систему теоретического знания о педагогическом взаимодействии исследуемых компонентов.

Объединение идей интеграции и дифференциации в рамках данного подхода позволило получить новое качество управления современным образовательным

процессом. Благодаря интеграции система приобретает свойства целостности, дифференциация позволяет обеспечить субъектную направленность обучения.

3. Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть процессы педагогической интеграции и дифференциации в обучении, выявить их общетеоретические и структурно-содержательные характеристики, изучить типологию и понятийно-терминологический аппарат концепций интеграции и дифференциации в психолого-педагогической науке. Взаимодействие интеграции и дифференциации в обучении носит модальный характер и отражает развитие методологического, содержательного и технологического аспектов дидактики. Совокупность процессов интеграции и дифференциации выступает как средство реализации интегративно-дифференцированного подхода.

4. Процесс создания новой парадигмы образования в интегративно-дифференцированных условиях, направленных на формирование в обучении когнитивно-деятельностных и личностных компонентов субъектности и на обеспечение наиболее полного сочетания между процессами самореализации, саморазвития и осознанной саморегуляции, требует иного построения педагогического пространства, разработки его более совершенных организационных форм, влияющих на развитие основных субъектных характеристик студентов. Категория субъектности имеет уровневую структуру и представляет собой целостный симптомокомплекс, который обладает специфическими признаками и качествами и является проявлением интегративно-дифференцированной тенденции.

Реализация всех характеристик субъектности в рамках интегративно-дифференцированного подхода происходит на всех этапах учебной деятельности, позволяя студенту управлять своими действиями, преобразовывать образовательную действительность, планировать способы действий, контролировать, корректировать, модифицировать процесс достижения цели и сохранять высокую мотивацию.

5. Интегративно-дифференцированный подход предполагает системно-структурное строение, включающее в себя три уровня: парадигматический, рассматривающий ретроспективный, философский, методологический аспекты описания объекта исследования; синтагматический, под которым мы понимаем направление методологии специально-научного познания и социально-педагогической практики, в основе которых лежит исследование объектов обучения как единой системы, где важнейшим моментом является анализ связей основных составляющих интегративно-дифференцированного подхода; прагматический, являющийся уровнем практического внедрения подхода в деятельность субъектов образовательного процесса. На основе критерия функциональности мы определили межуровневые взаимосвязи, отражающие раскрытие целостности объекта и дидактическое обеспечение всех механизмов его функционирования.

6. В ходе исследования было разработано понятийно-терминологическое обеспечение интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов, что обусловило расширение понятийного аппарата и введение новых понятий.

7. Предлагаемый в исследовании интегративно-дифференцированный подход выступает в качестве основы обучения иностранным языкам и реализуется в теоре-

тической модели, в основе логико-структурной схемы которой заложен комплекс методологического и научно-педагогического знания, основными компонентами которого являются субъектно-смысловая, структурно-содержательная, организационно-методическая и результативно-оценочная составляющие.

8. Практическая реализация интегративно-дифференцированного подхода осуществляется в технологической модели, которая представляет собой проект целенаправленного и поэтапного изучения французского языка, отражающий совокупную иерархию целей и направленность всех компонентов на их реализацию. Предлагаемая нами технологическая модель включает в себя концептуальный и содержательно-процессуальный компоненты. В основе построения концептуального компонента лежат функциональные критерии парадигматического уровня интегративно-дифференцированного подхода, предполагающие теоретико-методологическую интеграцию. Структурно-содержательный компонент разрабатывался с позиций адаптивной дифференциации и процессуальной интеграции, предполагающих построение процесса обучения, ориентированное на учет ведущих модальностей и развитие субъектности студентов. Взаимодействие между компонентами в рамках модели ИДПО осуществляется на основе вертикальной и горизонтальной реверсивности, определяющей степень интегрированности или дифференцированности педагогического процесса.

9. Данные опытно-экспериментальной работы подтвердили результативность и успешность применения созданной модели обучения на основе интегративно-дифференцированного подхода к развитию субъектности студентов.

Проведенное исследование не претендует на полноту всестороннего раскрытия проблемы организации интегративно-дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. Масштабность и значимость проблемы требует продолжения теоретического и практического ее изучения. Многоплановость и сложность объекта исследования предполагают дальнейшее уточнение его различных системных аспектов в рамках:

- углубления методологических аспектов уровневого анализа разработанного подхода;
- исследования влияния интегративно-дифференцированного подхода на становление субъектности педагога;
- изучения аспектов влияния интегративно-дифференцированного подхода на формирование компетенций субъектов обучения.

В приложениях представлен эмпирический материал по проблеме исследования, примеры анкет для преподавателей и студентов, примеры учебных модулей, содержащих графические схемы, разные типы упражнений, дифференцированные тестовые задания, контролирующие эталоны и др.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, включенных в перечень ВАК РФ

1. Гвоздева, А.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков [Текст] / А.В. Гвоздева // Иностранные языки в шко-

ле. – № 5. – 1999. – С. 73 – 79 (0,4 п.л.) (в соавторстве с Г.В. Сороковых; авторский вклад 0,3 п.л. (75%)).

2. Гвоздева, А.В. Формирование компетентности субъекта образования: интегративный аспект [Текст] / А.В. Гвоздева // Вестник университета: Социология и управление персоналом. – М.: ГОУ ВПО Государственный университет управления. – № 9. – 2006. – С. 73 – 75 (0,4 п.л.).

3. Гвоздева, А.В. Мониторинг как эффективная результативно-оценочная составляющая педагогической технологии в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // Вестник Тамбовского университета: Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов. – № 10. – 2007. – С. 104-106. (0,3 п.л.).

4. Гвоздева, А.В. О взаимосвязи интеграции и дифференциации в обучении [Текст] / А.В. Гвоздева // Педагогическое образование и наука. – М. – № 3. – 2007. – С. 31 – 32. (0,2 п.л.).

5. Гвоздева, А.В. Дидактические принципы в концепции интегративного подхода к дифференцированному обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Знание. Понимание. Умение. – М. – № 3. – 2007. – С. 34 – 38 (0,4 п.л.).

6. Гвоздева, А.В. Роль комплекса дидактических условий в моделировании интегративного подхода к дифференцированному обучению иностранным языкам [Текст] / А.В. Гвоздева // Педагогическое образование и наука. – М. – № 6. – 2007. – С. 43 – 47. (0,4 п.л.).

7. Гвоздева, А.В. Системный подход в моделировании интегративно-дифференцированного обучения [Текст] / А.В. Гвоздева // Вестник университета: Социология и управление персоналом. – М.: ГОУ ВПО Государственный университет управления. – № 8. – 2007. – С. 36 – 38 (0,4 п.л.).

8. Гвоздева, А.В. Теоретические основы моделирования интегративного подхода к дифференцированному обучению в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // Высшее образование сегодня. – М.: Издательская группа «Логос». – 2008. – № 3. – С. 65-67. (0,3 п.л.).

9. Гвоздева, А.В. Категория субъектности в контексте интегративно-дифференцированного подхода к обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Высшее образование сегодня. – М.: Издательская группа «Логос». – 2008. - № 9. – С. 77-78. (0,2 п.л.).

Монографии, учебно-методические пособия, методические рекомендации:

10. Гвоздева, А.В. Интегративно-дифференцированный подход в развитии субъектности студентов (на материале обучения французскому языку): Монография [Текст] / А.В. Гвоздева. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2008. – 212 с. (13,25 п.л.).

11. Гвоздева, А.В. Сборник контролирующих заданий по грамматике французского языка (для I курса языкового вуза): Учебно-методическое пособие [Текст] / А.В. Гвоздева. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. - 45 с. (2,8 п.л.).

12. Гвоздева, А.В. Мультимедийная обучающая программа по грамматике для самостоятельной работы студентов [Электронный] / А.В. Гвоздева. – Курск, 2002. – 10,4 Мбайт.

13. Гвоздева, А.В. Грамматика французского языка в таблицах и схемах: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.В. Гвоздева. – Ч.1. – Курск: Изд-во КГУ, 2004. – 124 с. (7,7 п.л.).

14. Гвоздева, А.В. Грамматика французского языка в таблицах и схемах: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.В. Гвоздева. – Ч.2. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – 73 с. (4,6 п.л.).

15. Гвоздева, А.В. Подготовка олимпиадных заданий по французскому языку при разноуровневом подходе к обучению // Методические рекомендации по подготовке и проведению областной олимпиады по французскому языку [Текст] / А.В. Гвоздева. – Курск: Изд-во ООО «Учитель», 2005. – 18 с. (1,12 п.л.) (В соавторстве с Р.О. Исхаковой, Н.Л. Лукошкиной; авторский вклад 0,37 п.л. (33%)).

16. Гвоздева, А.В. Дидактические условия обучения студентов грамматике французского языка с учетом типов восприятия учебной информации: Монография [Текст] / А.В. Гвоздева. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – 153 с. (9,5 п.л.).

Статьи в журналах и научно-методических сборниках:

17. Гвоздева, А.В. Алгоритмы и опорные конспекты как средство интенсификации процесса обучения [Текст] / А.В. Гвоздева // Язык и образование: Сб. науч. тр.: в 2 ч. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – Ч. 2. – С. 108 – 110 (0,2 п.л.).

18. Гвоздева, А.В. Инновационные методики при изучении грамматики французского языка [Текст] / А.В. Гвоздева // Язык и образование: Сб. науч. тр.: в 2 ч. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – Ч. 2. – С. 116 – 119. (0,3 п.л.).

19. Гвоздева, А.В. Обучение грамматике французского языка с учетом личностных особенностей восприятия студентов [Текст] / А.В. Гвоздева // Научный поиск молодых ученых: Материалы школы молодых ученых педагогов-преподавателей педагогических вузов Центрального региона России. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 42 – 46. (0,3 п.л.).

20. Гвоздева, А.В. Использование компьютерных программ в самостоятельной работе студентов по грамматике (на примере французского языка) [Текст] / А.В. Гвоздева // Лингвометодические аспекты преподавания иностранных языков. Сборник научных статей. – Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – С. 66 – 72. (0,4 п.л.).

21. Гвоздева, А.В. Дифференцированный подход к обучению грамматике французского языка [Текст] / А.В. Гвоздева // Язык и образование: Сб. науч. тр.: в 2 ч. – Курск: Изд-во КГУ, 2004. – Ч. 2. – С. 11 – 14 (0,25 п.л.).

22. Гвоздева, А.В. Проблема формирования учебной деятельности в свете дифференцированного подхода к обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Психолого-педагогические особенности формирования личностных качеств учителя в образовательном пространстве вуза: Сб. науч. тр. – Курск: Изд-во КГУ, 2005. – С. 130 – 133 (0,25 п.л.).

23. Гвоздева, А.В. Проблемы подачи учебного материала при дифференцированном подходе к обучению иностранным языкам [Текст] / А.В. Гвоздева // Язык и образование: Сб. науч. тр. – Курск: Изд-во КГУ, 2006. – С. 17 – 19 (0,2 п.л.).

24. Гвоздева, А.В. Принципы интегративно-дифференцированного обучения [Текст] / А.В. Гвоздева // Объединенный научный журнал. – М. – № 19. – 2006. – С. 31 – 33 (0,2 п.л.).

25. Гвоздева, А.В. Социальный аспект дифференцированного обучения [Текст] / А.В. Гвоздева // Объединенный научный журнал. – М. – № 20. – 2006. – С. 56 – 57 (0,13 п.л.).

26. Гвоздева, А.В. Индивидуальные стратегии обучения французскому языку при дифференцированном подходе [Текст] / А.В. Гвоздева // Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск. – №2. – 2007. – Режим доступа: <http://www.scientifical-notes.ru>. свободный. – Загл. с экрана (0,25 п.л.).

27. Гвоздева, А.В. Дифференцированное обучение иностранным языкам: дидактический аспект [Текст] / А.В. Гвоздева // Язык и образование: Сб. науч. тр. – Курск: Изд-во КГУ, 2007. – С. 37 – 39. (0,19 п.л.).

28. Гвоздева, А.В. Поэтапная организация учебной деятельности в процессе интегративно-дифференцированного обучения иностранным языкам [Текст] / А.В. Гвоздева // Язык и образование: Сб. науч. тр. – Курск: Изд-во КГУ, 2007. – С. 39 – 42. (0,25 п.л.).

29. Гвоздева, А.В. Результативно-оценочная составляющая когнитивно-образовательного процесса [Текст] / А.В. Гвоздева // Объединенный научный журнал. – М. – № 10. – 2007. – С. 24 – 26. (0,19 п.л.).

30. Гвоздева, А.В. Мультимедийные технологии в дифференцированном обучении в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // Объединенный научный журнал. – М. – № 11. – 2007. – С. 36 – 38. (0,2 п.л.).

31. Гвоздева, А.В. Специфические принципы интегративно-дифференцированного подхода к обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Ученые записки Орловского государственного университета. – Орел: Изд-во ОГУ. – Т.4. – 2007. – С. 36-39. (0,3 п.л.).

32. Гвоздева, А.В. Сравнительно-сопоставительный анализ дифференцированного обучения в России и Франции [Текст] / А.В. Гвоздева // Формирование личности школьника в политкультурной среде: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. И.Ф. Исаева, И.П. Ильинской. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – С. 88 – 93. (0,37 п.л.).

33. Гвоздева, А.В. Интегративный подход к реализации дифференцированного обучения как новая образовательная технология [Текст] / А.В. Гвоздева // Деятельность университета по подготовке конкурентоспособных кадров, обеспечению качества жизни в регионе, развитию его духовно-нравственной среды: сборник научных трудов профессорско-преподавательского состава и научно-педагогических работников Курского государственного университета / Отв. ред. А.Н. Худин. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007. – С. 49-51. (0,19 п.л.).

34. Гвоздева, А.В. Теоретические аспекты отбора дидактического содержания в условиях интегративно-дифференцированного обучения иностранным языкам в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // Объединенный научный журнал. – М. – 2006. – № 5. – С. 31 – 33. (0,2 п.л.).

35. Гвоздева, А.В. Теоретические подходы к реализации интегративно-дифференцированного подхода в обучении студентов в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // Теория и практика формирования учителя как субъекта профессиональной куль-

туры: сб. науч. статей. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2008. – С. 62-65. (0,25 п.л.).

Материалы конференций:

36. Гвоздева, А.В. Психолого-педагогические особенности восприятия при изучении клише французского языка [Текст] / А.В. Гвоздева // Материалы научно-практической студенческой конференции (г. Курск, 9 - 11 апреля 1997 г.). – Курск: Изд-во КГПУ, 1997. – С. 23 (0,1 п.л.).

37. Гвоздева, А.В. Фасилитационный подход при обучении диалогической речи [Текст] / А.В. Гвоздева // Философия в системе духовной культуры на рубеже XXI века: тезисы докладов и вступлений на международной научной конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 1997. – С. 294 – 295 (0,1 п.л.).

38. Гвоздева, А.В. Особенности составления тестовых заданий при изучении французского языка [Текст] / А.В. Гвоздева // Илиадиевские чтения: тезисы докладов и вступлений международной научной конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 1998. – С. 225 – 226 (0,1 п.л.) (в соавторстве с Т.И. Салиховой; авторский вклад 0,05 п.л. (50%)).

39. Гвоздева, А.В. Активизация мыслительной деятельности студентов через использование обобщающих схем-конспектов [Текст] / А.В. Гвоздева // Илиадиевские чтения: тезисы докладов и вступлений международной научной конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – С. 216 – 217 (0,2 п.л.).

40. Гвоздева, А.В. Визуализация информации как средство интенсификации процесса обучения грамматике иностранного языка [Текст] / А.В. Гвоздева // Илиадиевские чтения: тезисы докладов и вступлений международной научной конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 2000. – С. 45–46 (0,2 п.л.).

41. Гвоздева, А.В. Управление процессом восприятия как средство повышения эффективности обучения [Текст] / А.В. Гвоздева // Илиадиевские чтения: тезисы докладов и вступлений международной научной конференции. – Курск: Изд-во КГПУ, 2002. – С. 141–143 (0,2 п.л.).

42. Гвоздева, А.В. Учет личностных стратегий изучения иностранного языка при организации самостоятельной работы студентов [Текст] / А.В. Гвоздева // Качество педагогического образования. Кадры: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции: В 2 ч. / Под ред. Д.М. Забродина, В.В. Гвоздева. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2002. – Ч. 2. – С. 85 – 87 (0,2 п.л.).

43. Гвоздева, А.В. Реализация деятельностной модели обучения при изучении грамматики французского языка [Текст] / А.В. Гвоздева // Комплексная система языковой подготовки в условиях региона: Материалы региональной (Черноземье) научно-практической конференции. – Борисоглебск: ГОУ ВПО «Борисоглебский ГПИ», 2004. – С. 56 – 57 (0,2 п.л.).

44. Гвоздева, А.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием мультимедийных технологий [Текст] / А.В. Гвоздева // Лингводидактические проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Краснодар: КГУКИ, 2007. – С. 35 – 39 (0,3 п.л.).

45. Гвоздева, А.В. Аппарат упражнений в свете дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам [Текст] / А.В. Гвоздева // Лингводидактиче-

ские проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Краснодар: КГУКИ, 2007. – С. 39 – 44 (0,37 п.л.).

46. Гвоздева, А.В. Психолого-педагогические аспекты дифференцированного обучения. Педагогика и психология как ресурс развития современного общества [Текст] / А.В. Гвоздева // Материалы международной научной конференции: В 2-х т. – Т. 2. – Рязань, 2007. – С. 31 – 33. (0,2 п.л.).

47. Гвоздева, А.В. Оптимизация обучения иностранным языкам в условиях дифференцированного подхода [Текст] / А.В. Гвоздева // Сборник материалов Всероссийской научно-практической электронной конференции «Язык. Коммуникация. Культура». Материалы Интернет-конференции. – Курск: Изд-во КГМУ, 2007. – С. 126 – 128. (0,2 п.л.).

48. Гвоздева, А.В. Адаптивная дифференциация как новый вид дифференцированного обучения [Текст] / А.В. Гвоздева // Профессиональная подготовка специалиста: проблемы, перспективы, тенденции. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Курск: КГУ, 2007. – С. 110 – 112. (0,2 п.л.).

49. Гвоздева, А.В. Контроль знаний, умений, навыков в условиях интегративно-дифференцированного обучения иностранным языкам в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // *Vědecký potencial světa. Materiály IV mezinárodní vědecko-praktická konference*. – Praha: Publishing House “Education and Science”, 2007. – S. 69 – 72. (0,25 п.л.).

50. Гвоздева, А.В. Системная взаимосвязь психолого-педагогических условий интегративно-дифференцированного подхода к обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее: Материалы II Региональных историко-педагогических чтений. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 267 – 271. . (0,25 п.л.).

51. Гвоздева, А.В. Лигводидактические основы интегративно-дифференцированного обучения иностранным языкам в вузе [Текст] / А.В. Гвоздева // *Wiadomości naukowej myśli. Materiały III międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. – Przemyśl: “Nauka i studia”, 2007. – S. 26 – 32. . (0,5 п.л.).

52. Гвоздева, А.В. Базовые концептуальные положения интегративно-дифференцированного подхода к обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Инновации в непрерывном профессиональном образовании конкурентоспособных кадров: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Курск: Изд-во КГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 66-68. (0,2 п.л.).

53. Гвоздева, А.В. Базовые концептуальные положения интегративно-дифференцированного подхода к обучению [Текст] / А.В. Гвоздева // Инновации в непрерывном профессиональном образовании конкурентоспособных кадров: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Курск: Изд-во КГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 99-103. (0,3 п.л.).

54. Гвоздева, А.В. К вопросу о проектировании методической модели обучения иностранным языкам в рамках интегративно-дифференцированного подхода [Текст] / А.В. Гвоздева // *Nowoczesnych naukowych osiągnięć: Materiały IV międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. – Przemyśl: “Nauka i studia”, 2008. – P. 15 – 18. (0,25 п.л.).

55. Гвоздева, А.В. Дифференциация в обучении иностранным языкам в вузе: Типологический аспект [Текст] / А.В. Гвоздева // Динамика научных исследований - 2008: Материалы IV международной научно-практической конференции. – София: Бял ГРАД-БГ, 2008. – С. 14– 16 (0,19 п.л.).

56. Гвоздева, А.В. Обучающее-контролирующие эталоны как средство управления учением [Текст] / А.В. Гвоздева // Сборник материалов Всероссийской научно-практической электронной конференции «Язык. Коммуникация. Культура». – Курск: Изд-во КГМУ, 2008. – С. 294 – 297. (0,25 п.л.).