

НА ПРАВАХ РУКОПИСИ



ЖИРНОВА ИРИНА ЛЬВОВНА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
С УЧЕТОМ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ**

19.00.07 – педагогическая психология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Курск – 2012

Работа выполнена на кафедре профессиональной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Подымов Николай Анатольевич

Официальные оппоненты:

Сороковых Галина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры романской филологии и методики ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский гуманитарный педагогический институт»

Куликова Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления персоналом ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Ведущая организация: **ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»**

Защита состоится 9 апреля 2012 года в 14.00 на заседании диссертационного совета ДМ 212.104.03 в Курском государственном университете по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33

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

Текст автореферата размещен на официальном сайте ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации (<http://vak.ed.gov.ru>), на сайте Курского государственного университета (www.kursksu.ru) 6 марта 2012 года.

Автореферат разослан 7 марта 2012 года

Ученый секретарь
диссертационного совета



Сухих Н.А.

Общая характеристика работы

Актуальность проблемы исследования. Одним из приоритетных направлений развития высшего образования в Российской Федерации является расширение экспорта образовательных услуг. В то же время, остаются актуальными проблемы привлечения иностранных студентов в российские вузы, связанные с языковым барьером и адаптацией к новым условиям жизни. Лишь отдельные вузы ведут обучение на иностранных языках, преимущественно на английском. Подавляющее большинство иностранных студентов, приезжая в Россию, проходят языковое обучение русскому языку на подготовительных факультетах и отделениях российских вузов, но далеко не все из них после окончания подготовительного факультета действительно готовы к получению образования на русском языке. Результаты исследований, проведенных на федеральном уровне, показывают, что более половины иностранных студентов после окончания подготовительных факультетов не считают свой уровень владения русским языком достаточным для продолжения обучения по специальности, что приводит к серьезным трудностям в учебной деятельности или становится основанием для досрочного прекращения обучения.

Повышению качества обучения иностранных студентов способствует учет в процессе обучения индивидуально-психологических особенностей учащихся. В настоящее время в практике обучения русскому языку как иностранному не находит своего отражения учет когнитивно-стилевых особенностей познавательной сферы обучающихся. Основное внимание исследователей традиционно уделяется вопросам влияния на процесс обучения иностранных студентов культурных, эмоциональных, мотивационных и других психологических факторов (И.Л. Мушарапова 2000; М.А. Иванова 2001; О.В. Куликова 2004; А.В. Кравцов 2008; Т.В. Киящук 2009).

Игнорирование влияния когнитивных стилей обучающихся на процесс и результат учебной деятельности негативно сказывается на качестве языковой подготовки иностранных студентов. Повышению успешности обучения иностранных студентов будет способствовать реализация необходимых психологических условий, среди которых наиболее значимым является учет когнитивных стилей обучающихся в процессе изучения русского языка, что обуславливает **актуальность данного исследования.**

В течение ряда лет в рамках изучения психологических условий успешности обучения иностранных студентов развивается идея организации психолого-педагогического сопровождения учебного процесса (С.А. Гапонов 1994; Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко 2008 и др.).

Теоретическими основами психолого-педагогического сопровождения выступают гуманистический и личностно-ориентированный подходы, в логике которых развитие понимается как свободный выбор и освоение субъектом тех или иных форм, способов, методов обучения с учетом индивидуальных стилей мышления и деятельности.

Определение влияния отдельных психологических особенностей личности на успешность усвоения знаний приобрели особую популярность среди мо-

делей психологической службы в образовании (Э.М. Александровская, Н.И.Кокуркина, Куренкова Н.В. 2002; Т.И. Чиркова 2000; М.Р. Битянова, Г.К. Татаренкова, Н.В. Ульянова 1996; Р.В. Овчарова 1990 и др.). Непродолжительный срок существования в системе образования данной модели деятельности психолога и ее широкое распространение в различных образовательных учреждениях показывают интенсивность изучения специфики проблемы.

Состояние разработанности проблемы исследования

Исследования парадигмы сопровождения рассматривают ее применение в различных образовательных средах в зависимости от специфики основных задач, целей и ориентиров данных сред. В дошкольных образовательных учреждениях на первый план выходит сопровождение развития детей (В.С. Глевицкая 2007; Т.И. Чиркова 2000); в средних образовательных учреждениях основными являются задачи развития, обучения и воспитания учащихся (Э.М. Александровская, Н.И.Кокуркина, Куренкова Н.В. 2002; М.Р. Битянова 2000; Е.И. Казакова, А.П. Тряпицина 1997); в высших профессиональных учебных заведениях – профессиональное обучение и развитие профессионально-личностного самоопределения студентов (Ю.А. Лобейко 2007; Ю.В. Суховершина 2007; А.С. Чернышев, К.М. Гайдар, С.Г. Елизаров 2006; Л.В. Темнова 2000; Н.А. Подымов 1999).

Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям обучающихся в высших учебных заведениях. В настоящее время имеются лишь несколько научных исследований, посвященных вопросам психологического и педагогического сопровождения иностранных студентов (И.А. Гребенникова 2010; Т.В. Киящук 2009), что позволяет отнести данную проблему к разряду малоизученных.

При этом не уделяется внимание когнитивным стилям студентов в процессе изучения иностранных языков. Обзор существующих психолого-педагогических исследований позволяет говорить о неизученности данной проблематики в отечественной психологической науке.

В то же время в зарубежной практике в последние десятилетия все большее внимание уделяется учету когнитивных стилей студентов в изучении иностранных языков. В вузах Великобритании, Гонконга, США, Финляндии, Франции создаются лингвистические консультационные центры, задачей которых является оказание содействия студентам в достижении более высокого уровня владения иностранным языком. Специалисты данных центров используют в своей работе современные психологические методики, позволяющие выявить когнитивные стили студентов и, соответственно, помочь студентам осознать свои когнитивные предпочтения в изучении языков, расширить свой стилевой «репертуар» за счет осознанного обращения к тем стилям, которые редко используются студентом, но в определенных языковых ситуациях будут способствовать более эффективному выполнению задания.

Ярким примером успешного применения таких методик является Институт дипломатической службы (США), где при факультете иностранных языков

создана консультационная служба, помогающая студентам в достаточно короткие сроки достичь уровня владения языком, близкого к уровню носителей языка (Уровень 4 «Теста уровня навыков и умений речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо)» для государственных учреждений США).

Исследования, проведенные в последнее время по данной тематике, позволяют сделать вывод об актуальности учета когнитивных стилей студентов как условия успешности обучения иностранных студентов русскому языку.

Опираясь на исследования отечественных (В.А. Колга 1976, И.П. Шкуратова 1994, М.А. Холодная 2004 и др.) и зарубежных (Р. Гарднер 1962, Г. Уиткин 1967, К. Кинселла 1995, Б.Л. Ливер 2000 и др.) ученых мы понимаем когнитивный стиль как устойчивые процессуальные особенности познавательной деятельности, которые характеризуют своеобразие способов получения и переработки информации, используемых субъектами познавательных стратегий, а также способов воспроизведения информации и способов контроля. Когнитивные стили являются формами интеллектуальной активности более высокого порядка по сравнению с традиционно описываемыми особенностями познавательных процессов. Таким образом, необходимым условием успешности обучения иностранных студентов является учет когнитивных стилей обучающихся.

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность данной проблемы в отечественной педагогической психологии, ее актуальность и особая значимость в современных условиях определили выбор **темы** нашего исследования.

Целью исследования является выявление психологических условий успешности обучения иностранных студентов.

Объект исследования – процесс обучения иностранных студентов.

Предмет исследования – психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей.

Гипотеза исследования:

Повышению успешности обучения иностранных студентов способствуют следующие психологические условия:

- создание дифференцированной образовательной среды, учитывающей когнитивно-стилевые особенности познавательной деятельности обучающихся;
- организация учебной деятельности иностранных студентов в единстве индивидуальных познавательных стратегий, адаптационно-развивающих технологий и этнокультурных особенностей обучения;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса обучения иностранных студентов, включающее в себя следующие направления деятельности: *психологическую диагностику*, направленную на выявление когнитивных стилей иностранных студентов; *аналитическую психолого-педагогическую деятельность*, ориентированную на учет потребностей и особенностей каждого конкретного студента; *консультационную деятельность*, направленную на повышение осведомленности каждого студента об используемых им когнитивных стилях; *коррекционно-развивающую деятельность*, включающую в себя различные формы работы со студентами.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать содержание понятия «успешность обучения иностранных студентов» в психолого-педагогических исследованиях.
2. Определить когнитивно-стилевые характеристики учебной деятельности иностранных студентов.
3. Выявить методы диагностики когнитивных стилей в изучении иностранных языков.
4. Определить особенности когнитивных стилей иностранных студентов.
5. Разработать и апробировать программу и условия психолого-педагогического сопровождения, направленные на повышение успешности обучения иностранных студентов русскому языку с учетом когнитивных стилей.

Теоретическую основу составили: зарубежные исследования индивидуальных особенностей восприятия, анализа, структурирования и категоризации информации (теория психологической дифференциации Г. Уиткина, теория когнитивного темпа Дж. Кагана, теория когнитивных контролей Дж. Клейна, Р. Гарднера, П. Хольцмана, Г. Шлезингера, теория понятийных систем О. Харви, Д. Ханта и Г. Шродера, теория личностных конструкторов Дж. Келли); современные отечественные исследования интеллекта (онтологическая теория интеллекта М.А. Холодной); теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); культурно-историческая теория развития психики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.).

Методологическую основу исследования составили: когнитивно-стилевой подход к исследованию личности в зарубежной (Г. Уиткин, Р. Стенберг, З. Дорни, Р. Райдинг, Б.Л. Ливер, М. Эрман и др.) и отечественной (Г.В. Бериулава, В.А. Колга, А.И. Палей, И.П. Шкуратова, М.А. Холодная) психологии; личностно-ориентированный подход, предполагающий учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся (О.С. Газман, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); деятельностный подход, рассматривающий деятельность в качестве одного из основных факторов становления и развития человека (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.).

Методы исследования:

1. Теоретические (изучение, анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования).
2. Эмпирические (тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа).
3. Методы математической статистики (непараметрический U-критерий Манна-Уитни, критерий χ^2 – критерий Пирсона, метод ранговой корреляции Спирмена). Для количественной обработки данных использовалась программа Microsoft Excel.

Методики исследования:

- «Опросник стилей учения» М. Эрман и Б.Л. Ливер;
- «Анкета стилей учения» А. Козна, Р. Оксфорд и Дж. Чи;
- «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги.

Эмпирическая база. Основной эмпирической базой исследования являлся Курский государственный университет (КГУ) и Курский государственный медицинский университет (КГМУ). Объем выборки составил 496 человек: 248 иностранных студентов, изучающих русский язык в КГУ и КГМУ, и 248 русских студентов, обучающихся на факультете иностранных языков КГУ.

Научная новизна исследования:

- уточнены методы диагностики когнитивных стилей в учебной деятельности иностранных студентов, позволяющие исследовать индивидуальные различия в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании учебного материала;

- определены особенности когнитивных стилей учебной деятельности иностранных студентов, связанные с ведущей модальностью, абстрактностью или конкретностью использования средств обучения, индуктивностью или дедуктивностью способов мышления, глобальностью или детальностью размышления, импульсивностью или рефлексивностью усвоения понятий;

- обоснованы психологические условия эффективности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей, включающие в себя индивидуальные познавательные стратегии, адаптационно-развивающие технологии и этнокультурные особенности обучения;

- предложен вариант проектирования содержания обучения иностранных студентов, направленный на устранение трудностей, возникающих в процессе изучения русского языка.

Теоретическая значимость:

- систематизированы научные подходы в отечественной и зарубежной психологии и психодидактике к исследованию когнитивных стилей в обучении;

- определены технологии личностно-ориентированного обучения студентов, учитывающие стилевые характеристики учебно-познавательной деятельности иностранных студентов;

- расширено представление о сущности методов диагностики когнитивных стилей учебной деятельности иностранных студентов;

- предложена программа сопровождения процесса обучения иностранных студентов русскому языку, направленная на преодоление трудностей в учебной деятельности и включающая в себя психологическую диагностику, аналитическую психолого-педагогическую, консультационную и коррекционно-развивающую деятельность.

Материалы исследования вносят вклад в психологию обучения, расширяя представление о когнитивных стилях учебной деятельности.

Практическая значимость исследования:

- выполнен перевод и проведена апробация использования зарубежных методик диагностики когнитивных стилей студентов при изучении иностранных языков («Опросник стилей учения» М. Эрман и Б.Л. Ливер, «Анкета стилей учения» Э. Коэна, Р. Оксфорд и Дж.Чи);

- разработана программа психолого-педагогического сопровождения процесса обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей;

- подтверждена эффективность организации процесса обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей для повышения успешности овладения студентами русским языком как иностранным;

- материалы исследования используются при разработке учебных курсов и спецкурсов по педагогической психологии в ряде высших учебных заведений г. Курска.

Положения, выносимые на защиту:

1. Успешность обучения характеризуется высокой академической успеваемостью обучающихся, степенью совпадения реальных и запланированных результатов, наиболее рациональными способами достижения результата учебной деятельности, субъективной удовлетворенностью процессом и результатами деятельности.

2. Когнитивные стили обучающихся являются факторами, опосредующими процесс взаимодействия студентов с образовательной средой и регулирующие ход и результат учебной деятельности. Когнитивно-стилевые характеристики учебной деятельности определяются индивидуально-своеобразными способами переработки информации, восприятия, анализа, структурирования, категоризации, оценивания учебного материала.

3. Методы психологической диагностики когнитивных стилей, использованные в данном исследовании, обеспечивают высокую точность и достоверность выявленных различий в когнитивно-стилевых особенностях познавательной деятельности иностранных студентов.

4. Особенности когнитивных стилей учебной деятельности иностранных студентов связаны с ведущей модальностью, абстрактностью или конкретностью использования средств обучения, индуктивностью или дедуктивностью способов мышления, глобальностью или детальностью размышления, импульсивностью или рефлексивностью усвоения понятий.

5. Повышению успешности обучения иностранных студентов способствует создание психолого-педагогических условий, направленных на учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся: создание дифференцированной образовательной среды, учитывающей когнитивно-стилевые особенности познавательной деятельности обучающихся; организация учебной деятельности иностранных студентов в единстве индивидуальных познавательных стратегий, адаптационно-развивающих технологий и этнокультурных особенностей обучения; обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса обучения иностранных студентов.

6. Доказано, что доминирующими когнитивными стилями, влияющими на успешность обучения, являются: полнезависимость/полезависимость, импульсивность/рефлексивность, случайность/последовательность, индуктивность/дедуктивность и сглаживание/заострение.

7. Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения иностранных студентов русскому языку должно включать в себя следующие виды деятельности: *психологическую диагностику*, направленную на выявление когнитивных стилей иностранных студентов; *аналитическую психолого-педагогическую деятельность*, ориентированную на учет потребностей и осо-

бенностей каждого конкретного студента; *консультационную деятельность*, направленную на повышение осведомленности каждого студента об используемых им когнитивных стилях; *коррекционно-развивающую деятельность*, включающую в себя различные формы работы со студентами.

Апробация результатов исследования осуществлялась в публикациях и выступлениях на международных конференциях: ежегодной конференции ассоциации работников международного образования «International Education: Engaging Communities» (Atlanta, GA, USA February 22–25, 2009), международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики» (Курск: КГМУ, 6–7 апреля 2011 г.) и VII Всеарабской встрече выпускников российских (советских) вузов (г. Бейрут, Ливан, 8–13 апреля 2011 г.). Основные результаты исследования отражены в восьми публикациях, три из которых – в журналах, включенных ВАК в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий: «Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета» (2011, № 2(18)), «Среднее профессиональное образование» (2011, № 6) и «Вестник Тамбовского государственного университета» (2011, № 7(99)).

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивались опорой на фундаментальные теории отечественной и зарубежной психологии; использованием проверенных и широко применяемых за рубежом методик; репрезентативностью выборки; поэтапным и целенаправленным характером экспериментальной работы; развернутым качественным анализом полученных данных; корректным применением математических и статистических методов анализа эмпирических данных.

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы (171 наименование, в том числе 107 на английском языке), приложений.

Краткое содержание работы

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены его цель, задачи, объект и предмет, сформулированы гипотезы и выносимые на защиту положения, раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов.

В первой главе «**Теоретические подходы к проблеме успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей**» рассмотрена проблема успешности обучения иностранных студентов в психолого-педагогических исследованиях; выявлены психологические условия успешности обучения; представлены результаты анализа зарубежных и отечественных научных исследований, в которых раскрывается сущность понятия «когнитивный стиль»; дана психологическая характеристика когнитивных стилей, являющихся, по определению М.А. Холодной, «фундаментом стилевого подхода»; раскрыты особенности функционирования когнитивных стилей в учебной деятельности; обоснован выбор и дано описание методик, использовавшихся для получения эмпирических данных в рамках нашего исследования.

В педагогической психологии большое значение имеет изучение условий успешного овладения студентом учебной деятельностью и успешности обуче-

ния. Психологическое определение успешности включает в себя процесс достижения значимых целей, результат их достижения, а также субъективную удовлетворенность процессом и результатами деятельности (Е.В. Некрасова 2009).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «успешность обучения» в психологической науке рассматривается в двух основных направлениях. В рамках первого направления понятие «успешность» представляет собой особое эмоциональное состояние обучающегося, которое выражает его личное отношение к деятельности или ее результатам (Е.И. Казакова, Г.Д. Кириллова, С.Д. Поляков, Н.Е. Щуркова). В рамках второго направления успешность рассматривается с точки зрения результативности и эффективности обучения, в том числе в зависимости от индивидуально-психологических особенностей учащегося (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, О.В. Хухлаева, В.А. Якунин).

Успешность обучения можно трактовать как полное или превосходящее ожидание достижения его целей, которое обеспечивает развитие обучающегося для перехода его на более высокие уровни обученности и саморазвитие как внутренне обусловленное изменение личностных качеств (Бордовская, Реан 2009). Под успешностью обучения также понимается высокая академическая успеваемость обучающихся, определяемая как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость отражает степень усвоения объема знаний, навыков, умений, установленных стандартами образования, с точки зрения их осмысленности, полноты, глубины и прочности.

Обучение признается успешным, если позволяет достигнуть заданных норм, определяемых целями и задачами обучения, то есть достигнуть определенного, заранее заданного результата. Успешное обучение также предполагает, что этот результат достигается наиболее рациональным способом, а именно, с меньшими временными затратами и трудовыми ресурсами. Таким образом, можно говорить о том, что успешное обучение состоит как минимум из трех слагаемых: результативности, эффективности и субъективной удовлетворенностью учащегося процессом и результатами учения.

Среди условий, определяющих успешность обучения, можно выделить *внешние* (требования учебного процесса, доступность учебного материала, характер взаимоотношений с преподавателями и одногруппниками, отношение референтных лиц к процессу образования в целом и к отдельным предметам в частности) и *внутренние* (индивидуально-психологические характеристики обучающихся, начальный уровень знаний и т.д.). Индивидуально-психологические характеристики обучающихся включают в себя когнитивно-стилевые особенности познавательной деятельности, особенности мотивационной сферы, внимания, уровень способностей, личностные качества и другие индивидуальные характеристики.

В основе успешности обучения иностранных студентов лежит достижение этими студентами высокого уровня адаптированности к новым условиям жизни и учебы.

Исследователями (Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко, С.А. Гапонов, М.С. Яницкий) традиционно выделяются три формы адаптации студентов к условиям вуза:

1) формальная адаптация, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям и к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, представляющая собой процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Как отмечают многие авторы, проблема адаптации студентов к учебному процессу вуза особенно актуальна для иностранных студентов, попадающих в абсолютно новую для них образовательную среду.

Решению проблем адаптации и успешного обучения иностранных студентов в российских вузах способствует психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются благоприятные условия для успешного функционирования сопровождаемого субъекта. Данная деятельность реализуется в рамках гуманистического и личностно-ориентированного подходов и основывается на психолого-педагогических технологиях, направленных на решение или предупреждение проблем, возникающих на определенном этапе развития личности.

Существующие исследования парадигмы сопровождения указывают на важность ее применения в различных образовательных средах, различия в задачах, возможностях и ориентирах, которых имеют свою специфику. В то же время, несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям сопровождаемых в разных типах образовательных учреждений. В последнее время наряду с поисками методических приемов обучения русскому языку как иностранному стала развиваться идея психолого-педагогического сопровождения процесса изучения русского языка иностранными студентами.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения иностранных студентов должно быть ориентировано на создание психолого-педагогических условий для успешного изучения русского языка каждым отдельным студентом, что может быть достигнуто за счет учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся при построении учебного процесса. Таким образом, учет когнитивных стилей студентов становится одним из важнейших условий успешности языкового обучения иностранных студентов.

В настоящее время роли когнитивных стилей в осуществлении учебной деятельности посвящен обширный массив литературы. В нашей работе, говоря о когнитивных стилях, мы опираемся на определение, данное известным отече-

ственным психологом Мариной Александровной Холодной, охарактеризовавшей когнитивные стили как индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего (М.А. Холодная 2004).

На настоящий момент в психологической литературе описаны несколько десятков когнитивных стилей, выявление и изучение которых осуществлялось в рамках трех направлений стилевого подхода: когнитивно-ориентированного, личностно-ориентированного и деятельностно-ориентированного.

В русле первого, *когнитивно-ориентированного направления*, были выявлены когнитивные стили, ставшие основой стилевого подхода. К их числу относятся конкретность/абстрактность (О. Харви, Д. Хант, Г. Шредер 1961); концептуальная дифференциация (Р. Гарднер, Р. Шеен 1962); когнитивная сложность (Р. Гарднер, Р. Шен 1962); полнезависимость/полезависимость (Г. Уиткин 1964); узость/широта категории (Т. Петтигрю 1958); толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту (Дж. Кляйн, Г. Шлезингер 1951); фокусирующий/сканирующий контроль (Р. Гарднер, А. Мориарти 1968); ригидный/гибкий познавательный контроль (Г. Смит, Дж. Кляйн 1953); концептуальный темп (Дж. Каган 1958), узкий/широкий диапазон эквивалентности (Р. Гарднер, Ф. Хольцман и др. 1959).

Основными источниками исследования когнитивных стилей послужили теории, сформировавшиеся в рамках гештальт-психологической и психоаналитической традиций, а также на основе исследований индивидуальных стратегий категоризации и когнитивных теорий личности.

В рамках гештальт-психологической традиции была разработана теория психологической дифференциации Г. Уиткина, основанная на представлении о поле и поведении в поле (предметном и социальном окружении). В то время как поведение одних людей в большей степени подчиняется влиянию поля, поведение других ориентировано на внутреннюю активность. Таким образом, были выделены полезависимый и полнезависимый типы поведения. Результаты исследований показали, что зависимость/независимость от поля связана с возрастом, и полнезависимое восприятие, будучи более высоким уровнем психического развития, формируется по мере взросления. По Г. Уиткину, одним из важнейших аспектов психологического развития является уровень психологической дифференциации, проявляющийся в степени артикулированности различных форм опыта.

В рамках психоаналитической традиции сотрудниками Меннингерской клиники Р. Гарднером, Ф. Хольцманом, Дж. Клейном, С. Мессиком и др. была сформулирована теория когнитивных контролей, на основании которой в когнитивной сфере личности были выделены структурные константы–посредники между аффективными состояниями и внешними воздействиями. Эти посредники, представляющие собой индивидуально-своеобразные способы анализа, понимания и оценивания происходящего, получили название «когнитивных контролей», а в последующем – «когнитивных стилей».

На основе изучения индивидуальных различий в способах категоризации объектов возникла теория когнитивного темпа Дж. Кагана и его соавторов, выделивших три основные стратегии категоризации: аналитико-описательную, тематическую и категориально-заключающую. Дальнейшие исследования показали, что индивидуумы, использующие аналитический способ категоризации, лучше контролируют свое интеллектуальное поведение и, следовательно, действуют рефлексивно. Те же, кто прибегает к тематическому способу, более активны и менее внимательны в своих действиях, то есть обнаруживают импульсивность. На основании этого был сделан вывод о существовании индивидуальных различий в скорости принятия решений или когнитивном темпе.

О. Харви, Д. Хант и Г. Шродер, авторы теории понятийных систем, считали, что связующим звеном между ситуационными воздействиями и личностными чертами является «концепт» или «понятие». Отдельные понятия складываются в систему понятий; уровень структурной организации понятийной системы индивида может проявляться либо в конкретном, либо в абстрактном стилях концептуализации происходящего.

В теории личностных конструктов Дж. Келли субъективный опыт индивидуума представлен в виде системы конструктов. Когнитивная сложность индивидуальной конструктивной системы означает, что субъект выстраивает модель реальности, состоящую из множества взаимосвязанных сторон. Когнитивная простота свидетельствует о том, что понимание и интерпретация происходящего в сознании индивидуума осуществляются в упрощенной форме на основе ограниченного набора сведений. Таким образом, склонность воспринимать реальность когнитивно простым или когнитивно сложным способом была отнесена к категории когнитивных стилей.

В русле второго, *личностно-ориентированного направления*, изучение когнитивных стилей велось с точки зрения их связи с индивидуальными чертами личности. Одной из основных теорий, сформировавшихся в русле данного подхода, является типология Майерс-Бриггс, базирующаяся на идеях Карла Густава Юнга и включающая в себя 16 типов личности. На основе этой теории был разработан «Идентификатор типов Майерс-Бриггс» (Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)), выявляющий индивидуальные предпочтения личности. В последние десятилетия данный инструмент широко применяется в США и Европе в сфере образования и бизнесе.

Третье, *деятельностно-ориентированное направление*, основывается на представлении о стилях как посредниках в различных видах деятельности, истекающих из определенных аспектов когнитивных способностей и индивидуальных черт личности.

Основной вид деятельности, в котором когнитивным стилям традиционно отводится важная роль, – это учебная деятельность. В зарубежной психологии исследования особенностей функционирования когнитивных стилей в учебной деятельности ведутся со второй половины прошлого века и значительное количество работ посвящено влиянию когнитивных стилей на процесс изучения иностранных языков (Messick 1976, Brown 1977, Keefe 1979, Hansen and Stansfield 1981, Abraham 1985, Chapelle and Roberts 1986, Reid 1987, 1995, Ehrman and

Oxford 1990, Oxford, Ehrman and Lavine 1991, Jamieson 1992, Chapelle 1995, Ehrman 1996, 1997, 1998, 1999, Ehrman and Leaver 2003, Ehrman, Leaver and Oxford 2003, Dornyei 2005). В отечественной психологии данная проблематика стала актуальной в последние десятилетия, и ее исследованию в настоящее время посвящается все большее количество работ (М.С. Малешина 1992, Б.Л. Ливер 2000, С.В. Болдырева 2004).

Интерес к особенностям функционирования когнитивных стилей в учебной деятельности привел к появлению в зарубежной педагогической психологии термина «стиль учения», который многими исследователями воспринимается и используется в качестве синонима для термина «когнитивный стиль». На наш взгляд, четкое разграничение между стилями учения и когнитивными стилями существует. Подтверждение этого мнения мы находим у ряда ученых. Как утверждает С. Райнер, если представить стиль учения в виде профиля индивидуального подхода к учению, этот профиль будет состоять из двух основополагающих уровней функционирования. Первый – когнитивный – является постоянным параметром, связанным с тем, как индивидуум думает и обрабатывает информацию. Второй – уровень учебной деятельности, более внешний уровень, включающий в себя менее постоянные функции, связанные с непрерывной адаптацией учащегося к окружающей среде. Из данного разделения следует, что основой стиля учения является когнитивный стиль, отчасти биологически определенный и всепроникающий способ реагирования на информацию и ситуации, и, когда такие когнитивные стили имеют отношение к образовательному контексту и находятся под влиянием ряда аффективных, физиологических и поведенческих факторов, они получают более общее название «стилей учения».

В основе всех инструментариев, использовавшихся для получения эмпирических данных в ходе нашей работы, лежат именно когнитивные стили, хотя в названиях данных опросников и анкет используется термин «стиль учения». На наш взгляд, это связано с желанием исследователей подчеркнуть практическую направленность их методик на выявление особенностей функционирования когнитивных стилей учащихся в рамках учебной деятельности.

В нашей работе для выявления особенностей функционирования когнитивных стилей студентов в процессе изучения иностранных языков мы использовали методику «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги, направленную на выявление когнитивных предпочтений в рамках когнитивного стиля синтетичность/аналитичность, и две зарубежные методики выявления когнитивных стилей студентов при изучении иностранного языка: «Опросник стилей учения» (E&L Learning Style Questionnaire) М. Эрман и Б.Л. Ливер, разработанный на основе Модели когнитивных стилей Эрман–Ливер и «Анкету стилей учения» (Learning Style Survey) Э. Коэна, Р. Оксфорд и Дж. Чи. Данные психологические инструменты отличаются высокой надежностью и достоверностью полученных результатов и эффективно используются в обучении студентов иностранным языкам во многих европейских и американских вузах. «Анкета стилей учения» во многих зарубежных вузах является обязательным компонентом языковой подготовки студентов, выезжающих на обучение за рубеж.

Во второй главе «Эмпирическое исследование успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей» описывается ход и результаты исследования когнитивных стилей студентов в изучении иностранных языков; описываются результаты апробации и проводится анализ эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на повышение успешности обучения иностранных студентов.

В нашем исследовании приняли участие 496 человек: 248 иностранных студентов, стажеров и аспирантов Курского государственного университета (КГУ) и Курского государственного медицинского университета (КГМУ) и 248 русских студентов факультета иностранных языков КГУ. Возраст иностранных и русских респондентов варьировался от 17 до 25 лет.

На первом этапе констатирующего эксперимента мы провели диагностику когнитивных стилей русских и иностранных студентов с помощью «Опросника стилей учения» Эрман–Ливер. Результаты диагностики показали отсутствие значительных различий в когнитивных стилях русских и иностранных студентов (рис. 1, рис. 2).

Данные опросников были обработаны с помощью критерия Пирсона, применяемого для определения, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в двух и более эмпирических распределениях. Полученные значения критерия χ^2 подтвердили отсутствие различий между выборками русских и иностранных студентов в 8 из 10 когнитивных стилей. Статистически достоверными, на уровне достоверности 95%, являлись расхождения между распределениями в когнитивном стиле *полечувствительность/полечувствительность* – эмпирическое значение критерия χ^2 составило 7,768 и когнитивном стиле *импульсивность/рефлексивность* – эмпирическое значение критерия χ^2 составило 6,6 при $\chi^2_{0.05} \geq 5,991$, $\chi^2_{0.01} \geq 9,21$.



Рис. 1. Выраженность когнитивных стилей конструкта синописис/эктасис у русских студентов, изучающих иностранные языки.

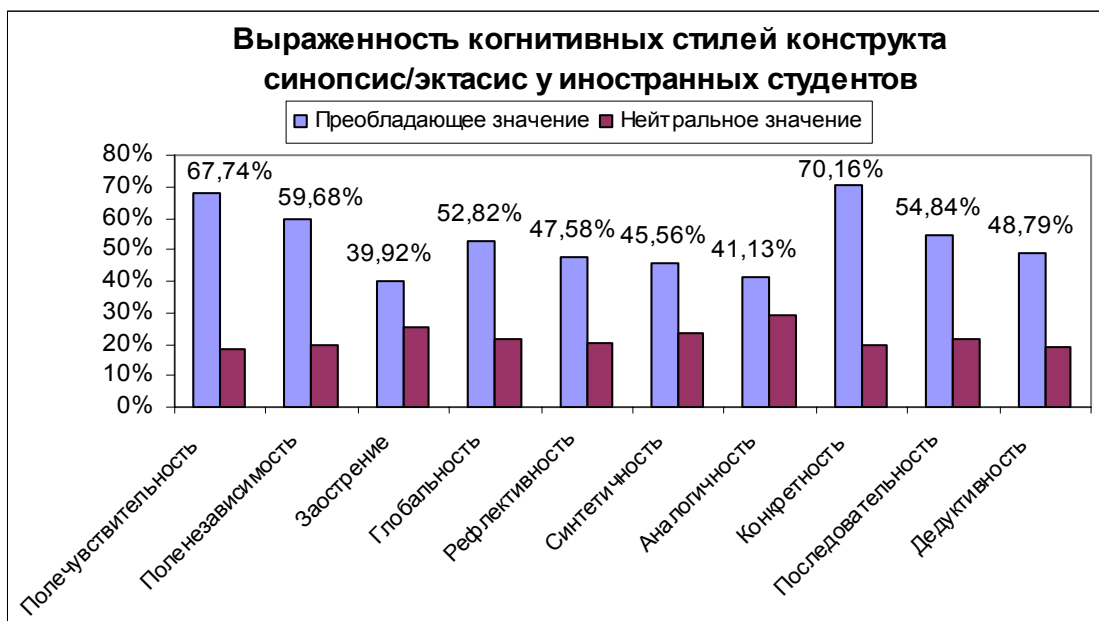


Рис. 2. Выраженность когнитивных стилей конструкта синопсис/эктасис у иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Мы предположили, что объяснением отсутствия значительных различий в когнитивных стилях русских и иностранных студентов может являться факт принадлежности иностранных студентов, продиагностированных в ходе нашего исследования, к различным этнокультурным группам, и, следовательно, между их когнитивными стилями могут существовать значительные различия, взаимно компенсирующиеся и не находящие своего отражения в итоговой картине.

Для проверки данной гипотезы мы условно разделили иностранных студентов, участвовавших в исследовании, на пять групп на основании принадлежности родного языка студентов к той или иной языковой группе или языковой семье. В первую группу вошли 50 европейских студентов, вторая группа была представлена 46 арабскими студентами, третья группа состояла из 44 африканских студентов, в четвертую группу вошел 41 китайский студент, пятая группа была представлена 24 бразильскими студентами. Из 248 иностранных студентов только 205 были отнесены к той или иной группе, вне группового распределения остались граждане Израиля, Индии, Мьянмы, Перу, Турции, США и других стран.

Результаты были обработаны по непараметрическому статистическому методу Манна-Уитни, предназначенному для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Полученные данные показали наличие заметных различий между когнитивными стилями иностранных студентов в зависимости от их принадлежности к той или иной этнокультурной группе – различия были найдены в 9 из 10 когнитивных стилей, представленных в «Опроснике стилей учения».

Мы предполагаем, что данные различия могут основываться на языковых, социальных или культурных особенностях стран происхождения студентов, а также особенностях культуры учебного труда, характерных для этих

стран, но в рамках данной работы мы не ставили себе цели выявить природу этих различий, нас интересовал сам факт их существования.

На следующем этапе констатирующего эксперимента мы провели диагностику когнитивных стилей русских и иностранных студентов с помощью «Анкеты стилей учения» Э. Коэна, Р. Оксфорд и Дж. Чи (рис. 3, рис. 4).



Рис. 3. Преобладающие когнитивные стили русских студентов, выявленные в рамках «Анкеты стилей учения» Э. Коэна, Р. Оксфорд и Дж. Чи.

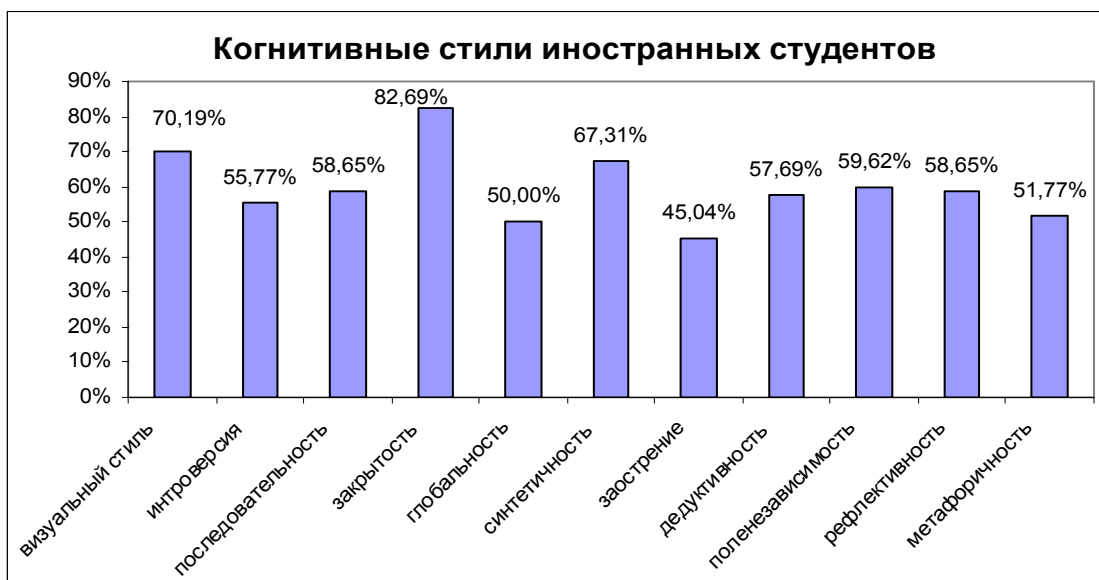


Рис. 4. Преобладающие когнитивные стили иностранных студентов, выявленные в рамках «Анкеты стилей учения» Э. Коэна, Р. Оксфорд и Дж. Чи.

Результаты сравнительного анализа показали, что в рамках «Анкеты стилей учения» Э. Коэна, Р. Оксфорд и Дж. Чи русские и иностранные студенты проявили разницу в двух когнитивных стилях: *экстраверсия/интроверсия* и *импульсивность/рефлексивность*. В первом когнитивном стиле у русских студентов преобладает полюс *экстраверсии*, у иностранных студентов – полюс

интроверсии. Во втором когнитивном стиле у русских студентов в большей степени выражена *импульсивность*, у иностранных студентов – *рефлексивность*. Такая же картина наблюдалась в когнитивном стиле *импульсивность/рефлексивность* при проведении сравнительного анализа результатов, полученных с использованием «Опросника стилей учения» Эрман–Ливер.

Обработка данных с помощью критерия Пирсона выявила различия между выборками русских и иностранных студентов в четырех когнитивных стилях: *экстраверсия/интроверсия* ($\chi^2_{эмп} = 9,37$), *импульсивность/рефлексивность* ($\chi^2_{эмп} = 9,28$), *визуальный стиль сенсорных предпочтений* ($\chi^2_{эмп} = 7,51$) и *синтетичность/аналитичность* ($\chi^2_{эмп} = 6,38$).

В группах иностранных студентов были обнаружены различия в рамках всех 11 стилей. Максимальные различия (между восьмью выборками студентов) выявлены в *стиле сенсорных предпочтений*. Минимальные различия (в двух выборках студентов) выявлены в когнитивных стилях *случайность/последовательность* и *полнезависимость/полезависимость*.

Так как общими для двух методик являлись восемь когнитивных стилей, на следующем этапе нами был осуществлен сравнительный анализ показателей выраженности данных стилей у русских и иностранных студентов в рамках двух методик. И у русских, и у иностранных студентов когнитивные параметры, выявленные в рамках двух методик, совпали во всех когнитивных стилях. Единственным отличием являлась степень выраженности отдельных когнитивных параметров (рис.5, рис. 6).

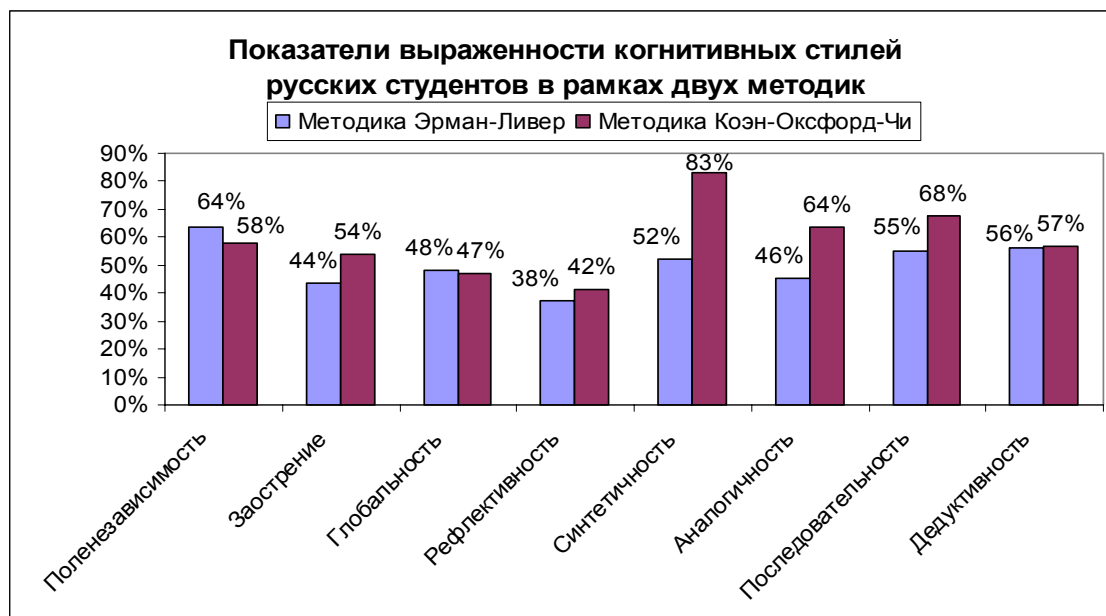


Рис. 5. Сравнение выраженности когнитивных стилей русских студентов в рамках «Опросника» Эрман–Ливер и «Анкеты стилей учения» Коэн–Оксфорд–Чи.

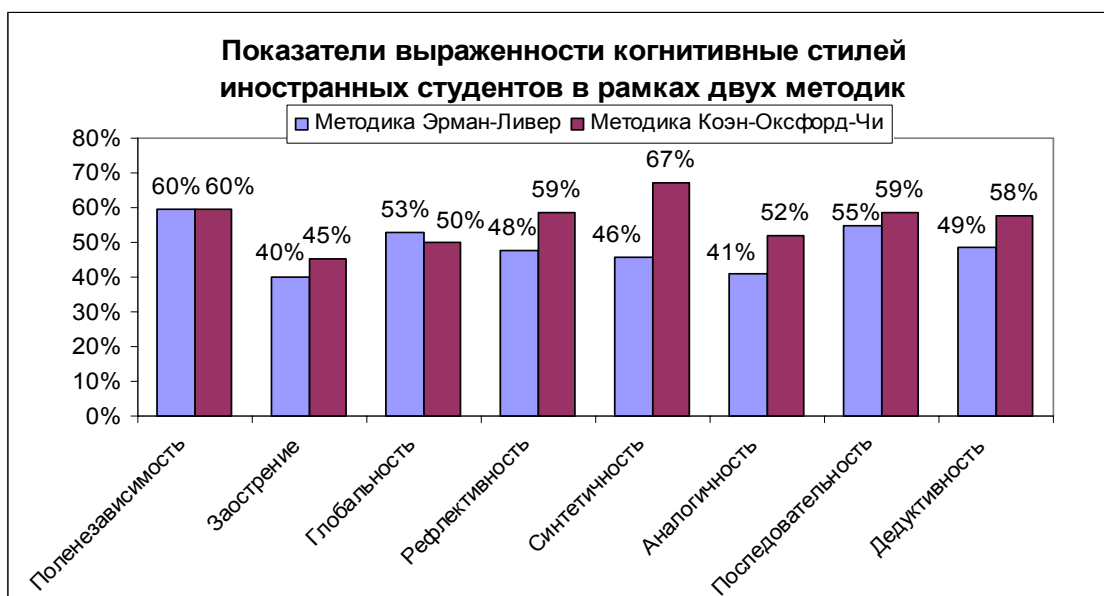


Рис. 6. Сравнение выраженности когнитивных стилей иностранных студентов в рамках «Опросника» Эрман–Ливер и «Анкеты стилей учения» Коэн–Оксфорд–Чи.

Заключительным этапом констатирующего эксперимента стало проведение сравнительного анализа выраженности когнитивных стилей иностранных студентов в рамках двух методик. Для оценки различий между показателями в выборках иностранных студентов результаты были обработаны с помощью статистического метода Манна-Уитни, показавшего отсутствие статистически значимых различий в семи из восьми общих для двух методик когнитивных стилях. Различия на уровне достоверности 95%, были найдены в когнитивном стиле *синтетичность/аналитичность*, что объяснялось более высоким процентом выраженности у иностранных студентов полюса синтетичности в рамках «Анкеты стилей учения».

Неравномерность показателей выраженности когнитивного стиля *синтетичность/аналитичность* в рамках использованных нами методик дала нам основания протестировать иностранных студентов с помощью методики «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В.А. Колги.

Обработка данных, полученных в ходе использования трех методик, с помощью критерия Пирсона, показала отсутствие статистически значимых различий между выраженностью полюса синтетичности в когнитивном стиле синтетичность/аналитичность во всех выборках иностранных обучающихся: $\chi^2_{Эмп} = 7,137$, при критических значениях $\chi^2_{0.05} \geq 15,507$, $\chi^2_{0.01} \geq 20,09$, что позволило признать расхождения между распределениями статистически недостоверными.

Таким образом, на основании результатов проведенного сравнительного анализа показателей выраженности когнитивных стилей у русских и иностранных студентов в рамках использования трех методик, нами был сделан вывод о валидности «Опросника стилей учения» Эрман–Ливер и «Анкеты стилей учения» Коэна–Оксфорд–Чи и высокой степени достоверности данных, полученных с их использованием.

Результатом эмпирического исследования когнитивных стилей иностранных студентов стала разработка программы психолого-педагогического сопровождения языкового обучения иностранных студентов.

Целью данной программы являлось повышение успешности языкового обучения иностранных студентов за счет учета влияния их когнитивных стилей на процесс изучения языка.

Основными направлениями деятельности программы выступали следующие виды работы:

1. *Психолого-педагогическая диагностика*, направленная на выявление когнитивных стилей иностранных студентов при изучении русского языка. Данное направление является фундаментом программы, поскольку на результатах опроса и анкетирования каждого конкретного студента строится процесс обучения русскому языку отдельных обучающихся и учебной группы в целом.

2. *Аналитическая психолого-педагогическая деятельность*, ориентированная на учет потребностей и особенностей конкретных студентов в процессе разработки и адаптации учебно-методического материала, выборе методов, способов и форм обучения.

3. *Консультационная деятельность*, направленная на повышение осведомленности каждого отдельного студента об используемых им когнитивных стилях для достижения более высокого уровня владения русским языком.

4. *Коррекционно-развивающая деятельность*, включающая в себя различные формы работы со студентами, направленные на содействие осознанному обращению студента к тем стилям, которые обычно он не применяет.

Разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения была использована при проведении формирующего эксперимента, в котором приняли участие 56 иностранных обучающихся: 28 иностранных студентов Курского государственного университета и 28 иностранных студентов Курского государственного медицинского университета. Иностранные студенты КГУ составили экспериментальную группу, в которой процесс изучения русского языка сопровождался применением программы в течение всего периода обучения. Иностранные студенты КГМУ составили контрольную группу, изучение русского языка в которой проходило без использования программы.

Программа психолого-педагогического сопровождения состояла из двух этапов. Первый этап начался в момент поступления иностранных студентов на курсы русского языка и продолжался до окончания первого семестра. Этот этап включал в себя период первичной адаптации студентов к новой социальной среде и процессу обучения в российском вузе.

В первые дни обучения нами при помощи «Опросника стилей учения» и «Анкеты стилей учения» была проведена диагностика когнитивных стилей каждого иностранного студента, входившего в экспериментальную группу. На основании результатов диагностики был составлен когнитивный профиль учебной группы (таб. 1).

Таблица 1.

Когнитивные стили иностранных студентов экспериментальной группы

№	Параметр когнитивного стиля	Кол-во чел.	Параметр когнитивного стиля	Кол-во чел.	Невыраженные предпочтения (кол-во чел.)
1.	Полечувствительность	15	Поленечувствительность	8	5
2.	Полenezависимость	13	Полезависимость	8	7
3.	Случайность	11	Последовательность	12	5
4.	Глобальность	20	Детальность	5	3
5.	Индуктивность	10	Дедуктивность	10	8
6.	Синтетичность	16	Аналитичность	6	6
7.	Аналогичность	11	Однозначность	9	8
8.	Конкретность	24	Абстрактность	2	2
9.	Сглаживание	9	Заострение	12	7
10.	Импульсивность	6	Рефлексивность	13	9
11.	Экстраверсия	10	Интроверсия	17	1
12.	Визуальный стиль	19	Аудиальный стиль	6	1
			Кинестетический стиль	2	

В когнитивном профиле экспериментальной группы в той или иной степени выраженности были представлены все стилевые параметры, что учитывалось преподавателями при организации учебного процесса. Особое внимание было уделено студентам, чьи когнитивные стили вступили в явный диссонанс с когнитивным профилем группы.

Первый этап сопровождения закончился одновременно с окончанием зимней экзаменационной сессии, результаты которой позволили констатировать успешность психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов во время первого этапа. В первую экзаменационную сессию большинство студентов успешно справились с промежуточными формами контроля, проходившими в виде зачетов по различным языковым аспектам: грамматике, чтению, аудированию, письму и разговору. В то же время были выявлены отдельные студенты, у которых шел скрытый процесс дезадаптации, проявлявшийся в высоком уровне тревожности, связанной с особенностями организации учебного процесса в российском вузе, отличающимися от характеристик учебного процесса в странах происхождения студентов. Именно этим студентам во время второго этапа сопровождения была оказана дополнительная помощь в адаптации к учебному процессу.

Второй этап сопровождения совпал со вторым семестром обучения иностранных студентов на подготовительном факультете. В рамках данного этапа на первый план вышла консультационная и коррекционная деятельность, в связи с чем психологическое сопровождение иностранных студентов велось по следующим направлениям: проведение психологического анализа учебного

процесса, сопоставление используемых когнитивных стилей преподавателя и дезадаптированных студентов, поскольку диссонанс между когнитивными стилями преподавателя и учащегося мог оказывать значительное влияние на процесс и результат учебной деятельности студента. Также было проведено психолого-педагогическое консультирование преподавателей по вопросам обучения конкретных студентов, испытывавших трудности в учебной деятельности, и организации учебного процесса в целом.

Окончанием второго этапа сопровождения явилась летняя экзаменационная сессия 2010/2011 учебного года, позволившая оценить эффективность использования программы психологического сопровождения процесса изучения иностранными студентами русского языка. В летнюю экзаменационную сессию испытуемые экспериментальной и контрольной групп сдавали ряд экзаменов, среди которых общими для двух выборок студентов были «Практика русского языка» и «Грамматика русского языка». Академическая успеваемость иностранных студентов – представителей экспериментальной группы – оказалась выше, чем успеваемость иностранных студентов – представителей контрольной группы. Иностранные студенты экспериментальной группы показали следующие результаты: два экзамена сданы на «удовлетворительно», восемь – на «хорошо», 46 экзаменов сдано на «отлично». У иностранных студентов – представителей контрольной группы показатели успеваемости ниже: 5 экзаменов сданы на «удовлетворительно», 16 экзаменов сданы на оценку «хорошо» и 35 экзаменов – на «отлично».

Для выяснения, являлись ли статистически значимыми различия в результатах экзаменационной сессии между выборками иностранных и русских студентов, мы обработали полученные данные с помощью непараметрического статистического метода Манна-Уитни. Полученное эмпирическое значение U -критерия подтвердило на уровне достоверности 95% наличие статистически значимых различий между результатами русских и иностранных студентов ($U_{\text{эмп}} = 1162$, при $U_{0,01} \leq 1167$ и $U_{0,05} \leq 1284$).

Для определения корреляционной связи между результатами академической успеваемости иностранных студентов экспериментальной группы и их когнитивными стилями мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. Не все когнитивные стили были подвергнуты корреляционному анализу, поскольку ограничением данного метода является необходимость наличия не менее пяти наблюдений по каждой из переменных, а в четырех из 12 стилей когнитивного профиля экспериментальной группы количество наблюдений по выраженности полюсов этих стилей или количеству невыраженных предпочтений в рамках стиля не соответствовало этому требованию (см. таб. 1).

Расчет коэффициента ранговой корреляции показал, что корреляция между стилем и успеваемостью студентов достигает статистической значимости на уровне достоверности 99% для когнитивных стилей *полнезависимость/полезависимость* и *импульсивность/рефлексивность*. На уровне достоверности 95% установлена корреляционная связь для когнитивных стилей *случайность/последовательность*, *индуктивность/дедуктивность* и *сглаживание/заострение*. Для когнитивных стилей *полечувствительность/поле-*

нечувствительность, синтетичность/аналитичность и аналогичность/однозначность прослеживается тенденция к значимой корреляции когнитивного стиля и успеваемости студентов (таб. 2).

Таблица 2.

Показатели корреляционной связи между когнитивными стилями и академической успеваемостью иностранных студентов экспериментальной группы

№	Когнитивный стиль	Коэффициент корреляции ($p 0,05 \geq 0,38$, $p 0,01 \geq 0,48$)
1.	Полечувствительность/ поленечувствительность	0,287
2.	Полenezависимость/полenezависимость	0,517
3.	Случайность/последовательность	0,427
4.	Индуктивность/дедуктивность	0,466
5.	Синтетичность/аналитичность	0,268
6.	Аналогичность/однозначность	0,274
7.	Сглаживание/заострение	0,388
8.	Импульсивность/рефлексивность	0,808

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной и использованной нами программы сопровождения процесса изучения русского языка иностранными студентами, позволившей максимально адаптировать формы и методы организации учебного процесса к когнитивным стилям студентов и обеспечить успешность языкового обучения.

В заключении диссертации обобщаются результаты проведенного исследования и излагаются основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что решению проблемы успешного обучения иностранных студентов в российских вузах способствует организация психолого-педагогического сопровождения процесса обучения.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения иностранных студентов должно быть ориентировано на создание благоприятных условий для успешного обучения каждого отдельного студента, что может быть достигнуто за счет учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся при построении учебного процесса.

Среди индивидуально-психологических особенностей, оказывающих влияние успешность обучения, важную роль играют когнитивные стили обучающихся.

Данные, полученные в ходе проведенного нами эмпирического исследования, подтверждают, что учет когнитивных стилей иностранных студентов является необходимым условием успешности обучения. В когнитивных стилях иностранных студентов, изучающих русский язык в рамках одной учебной группы, существуют значительные различия и игнорирование данных различий приводит к возникновению у студентов трудностей в освоении языка.

В связи с этим можно сделать вывод, что формирование учебных групп иностранных студентов при изучении русского языка должно происходить на основе сходства когнитивных стилей студентов. Если формирование учебной группы на основе сходства когнитивных стилей студентов не представляется возможным, знание преподавателем когнитивного профиля учебной группы в целом и диссонирующих с ним когнитивных стилей отдельных студентов в частности позволяет адаптировать способы и методы обучения к когнитивно-стилевым характеристикам познавательной деятельности обучающихся, что создает благоприятные условия для успешного обучения всех студентов учебной группы.

Психолого-педагогическое сопровождение особенно необходимо иностранным студентам в первый год обучения, но оно должно присутствовать на протяжении всего периода обучения иностранного студента в российском вузе и может носить как групповой, так и индивидуальный характер. Студентам, успешно адаптировавшимся к учебному процессу и социальной среде, психолого-педагогическое сопровождение будет требоваться в меньшей степени, студентам, испытывающим трудности в учебе, психолого-педагогическое сопровождение будет необходимо в большей мере и на протяжении более длительного периода времени.

Качественный и статистический анализ эмпирических результатов осуществленного нами психолого-педагогического сопровождения процесса языкового обучения иностранных студентов позволяет сделать вывод об эффективности разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения, основанного на учете когнитивных стилей студентов.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением влияния языковых и социокультурных особенностей стран происхождения студентов на формирование индивидуально-своеобразных особенностей когнитивной сферы личности студента, а также на выбор студентами учебных стратегий и подходов к учению.

Основные публикации по теме диссертации:

в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК

1. Жирнова И.Л. Модель структуры и видов когнитивных стилей Эрман–Ливер // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. – 2011. № 2(18). URL: scientific-notes.ru/pdf/-19-033.pdf № государственной регистрации 0421100068\0068 (245 Kb).

2. Жирнова И.Л. Выявление когнитивных стилей студентов, изучающих иностранные языки // Среднее профессиональное образование. 2011. – N 6. – С. 55–56 (0,4 п.л.).

3. Жирнова И.Л. Влияние гендерного аспекта на выраженность когнитивных стилей у иностранных студентов, изучающих русский язык // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2011. № 7(99). – С. 95–98 (0,5 п.л.).

в других изданиях

4. Жирнова И.Л. Программа психологического сопровождения процесса обучения иностранных студентов русскому языку (на основе учета когнитивных стилей обучающихся). – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2011. – 22 с. (1,4 п.л.).

5. Жирнова И.Л. Интернациональный компонент в психологической адаптации иностранных студентов к жизни и учебе в России // Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики / Материалы Международной научно-практической конференции (6-7 апреля 2011 г.) / В авторской редакции. – Курск: ГОУ ВПО КГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. – [Электронное издание] (40 Кб).

6. Жирнова И.Л. Когнитивные стили в обучении иностранным языкам: (на основе модели когнитивных стилей Эрман–Ливер). – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. – 25 с. (1,6 п.л.).

7. Жирнова И.Л. Психолого-педагогическое исследование стилевых предпочтений студентов, изучающих иностранный язык (на основе методики А. Коэн, Р. Оксфорд, Дж. Чи). – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. – 20 с. (1,25 п.л.).

8. Anoshkina N., Dyukarev I., Zhirnova I., Russian Perspectives on Future Trends // Association of International Education Administration Annual Conference «International Education: Engaging Communities» (February 22-25, 2009) – Atlanta, GA, USA. 2009. – P. 50.