

УДК 37.012

ПРИМЕНЕНИЕ КРЕАТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.Н. МИХАЙЛОВСКАЯ
(Полоцкий государственный университет)

Обосновывается необходимость применения креативных методов обучения в преподавании дисциплин гуманитарного цикла с целью развития познавательной самостоятельности студентов. Рассматриваются результаты экспериментальной апробации педагогической модели развития познавательной самостоятельности студентов с внедрением креативных методов обучения в практику преподавания английского языка. Выделены четыре критерия, по которым определяется эффективность развития познавательной самостоятельности студентов: мотивационно-целевой, содержательно-операционный, эмоционально-волевой и оценочно-рефлексивный. Представлен исходный уровень развития познавательной самостоятельности студентов в экспериментальной и контрольной группах, затем после введения экспериментального фактора (системы креативных методов обучения) – итоговый уровень развития её компонентов. Показана эффективность применения креативных методов обучения в развитии познавательной самостоятельности студентов.

Введение. В условиях, происходящих в мире процессов глобализации, интеграции, всё более тесного взаимопроникновения культур разных стран возникает необходимость вхождения Беларуси в единое образовательное пространство и её присоединения к Болонскому процессу. Всё это не может не отразиться на образовании, главной целью которого в настоящее время становится формирование творческой личности, способной принимать взвешенные решения, предвидеть их возможные последствия, чувствовать ответственность за настоящее и будущее мира, а также готовой к жизни в условиях глобальных кризисов. В настоящее время в системе образования Республики Беларусь происходит смена приоритетов с обучения, ориентированного на усвоение программы, к образованию, направленному на развитие личности и её саморазвитие. Следовательно, возникает проблема развития познавательной самостоятельности личности. Отсюда встаёт вопрос, как развивать данное личностное образование, с помощью каких средств, какие методы обучения являются наиболее эффективными.

Основная часть. Так как познавательная самостоятельность – это интегративное качество личности, которое находит отражение в желании и стремлении к активной познавательной деятельности, умении ставить цель и планировать собственную деятельность, способности наиболее оптимально решать учебно-познавательные задачи, осуществлять самоконтроль и анализ достигнутых результатов [1, с. 43], содержит в себе и творческую составляющую, креативные методы обучения, применяемые в комплексе, на наш взгляд, наиболее эффективно помогают решить задачу, связанную с развитием познавательной самостоятельности студентов.

Полагаем, что с целью развития познавательной самостоятельности студентов наряду с использованием традиционных методов в преподавании необходимо постепенно увеличивать долю креативных. В частности, это доказывают исследования таких учёных, как Н.Ф. Вишнякова, А.И. Жук, И.Ф. Комков, М.А. Кремень, С.Ю. Степанов, В.А. Трайнев, А.В. Хуторской, И.И. Цыркун, которые подчёркивают важность применения нетрадиционных методов обучения [2–9].

Необходимо обозначить разницу в интерпретации понятия «креативность» в психолого-педагогических исследованиях зарубежных и белорусских учёных.

Креативность в зарубежной психологии (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс,) трактуется как особый тип интеллектуальной способности и как результат творческих достижений личности. Креативность, по мнению зарубежных исследователей, – это способность, отражающая свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки.

Начиная с 1954 года Дж. Гилфорд и его сотрудники выделили 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность, основные из которых: беглость, гибкость мысли, оригинальность, любознательность, иррелевантность. Все данные способности Гилфорд объединил понятием «дивергентное мышление», которое проявляется тогда, когда проблему следует определить и решить и не существует заранее предписанного пути её решения [10, с. 66–67]. Креативность П. Торренс рассматривает как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределённости и незавершённости [11, с. 4].

В отечественной психолого-педагогической литературе креативность рассматривается как «творчество», как творческие возможности личности, как способность проявлять социально значимую творческую активность. Для разведения понятий «творчество» и «креативность» пользуются двумя характеристиками: процессуально-результативной (для обозначения творчества) и субъективно-обуславливающей

(для обозначения креативности). Большое влияние на развитие креативности оказывают личностные особенности индивида. По мнению Н.Ф. Вишняковой, креативность – многостороннее явление интегративного характера, определяющее не только объективно-субъективные перспективы развития творческой индивидуальности, но и обеспечивающее функционирование продуктивно-созидательного процесса внутри личности, преобразование и её самореализацию [2, с. 109–115].

Однако на основе проведенного анализа литературных источников по педагогике мы приходим к выводу, что наличие такой способности, как креативность, при отсутствии внешних условий и внутренней мотивации самого обладателя такой способности не всегда реализуется и приводит к созданию нового результата. Поэтому разделение понятий креативность и творчество оправданно. К примеру, В.К. Лукашевич определяет креативность как способность к творчеству, созданию нового, а творчество как человеческую деятельность, направленную на достижение качественно нового результата, обладающего социальной значимостью и эстетическим совершенством [12, с. 315–319].

Исследуя проблему развития познавательной самостоятельности студентов, мы пришли к выводу, что, применяя креативные методы обучения, преподаватель помогает студенту создавать личностный продукт образования, овладевать самоорганизацией познавательной и творческой деятельностью. Полагаем, что креативные методы обучения могут применяться в преподавании дисциплин гуманитарного цикла, и в комплексе они дают наивысший результат.

Креативные методы и их целевая направленность

Методы	Цель метода
1. Мозговой штурм (брэйнсторминг)	Сформировать умения анализировать, концентрировать мыслительные усилия на решении конкретной задачи, сотрудничать, работать в малой группе
2. Метод синектики	Активизировать мыслительную деятельность обучающихся, усовершенствовать умения многостороннего анализа путей решения поставленной задачи, умения эмпатии
3. Метод ассоциаций	Активизировать творческое воображение и самостоятельное мышление обучающихся
4. Метод структурно-логического моделирования	Усовершенствовать умения строить таблицы, схемы, иллюстративно выделять главное; развить умения синтеза и анализа, рефлексивные умения по отношению к результатам и процессу своей познавательной деятельности
5. Метод «Сократовский диалог»	Развить умения полемизировать, публично выступать, усовершенствовать навыки самостоятельного мышления и рефлексии
6. Метод анализа конкретных ситуаций (метод кейс-стади, кейсов и инцидента)	Развить умение анализировать и систематизировать информацию, умение дискутировать, обосновывать свою точку зрения; сформировать навыки поведения в условиях неопределённости
7. Метод проектов	Развить исследовательские умения; умения разрабатывать развивающие проекты
8. Метод «SWOT-анализа»	Развить умение анализировать и прогнозировать развитие.

Примечание. Собственная разработка на основании [13, с. 106–132].

В данной работе мы приводим один из возможных вариантов внедрения креативных методов обучения в практику преподавания английского языка.

Метод мозгового штурма

1. Преподаватель ставит проблему перед группой студентов. Каждый студент в течение нескольких минут пытается найти решение данной проблемы самостоятельно.

2. Через 4–5 минут группу делят на подгруппы для обсуждения данной проблемы. Каждый студент сравнивает своё мнение с остальными участниками дискуссии. Затем каждая подгруппа должна прийти к общему мнению, достичь консенсуса по поводу решения проблемы и выдвинуть лишь один вариант.

3. Лидер группы выносит свою точку зрения на всеобщее обсуждение группы и группа под руководством преподавателя должна прийти к единому мнению.

Примером проблем могут послужить следующие ситуации:

1. A man is lying dead in a snowy field. There are no footprints to or from his body. The man has a pack on his back. How did he die?

2. When Harry comes home he finds Sarah is dead, lying in a pool of water and Tom is sitting quietly on the armchair. There is some broken glass on the floor. Tom won't be charged with murder. Why not?

3. A woman lives on the 30th floor of a building. When she gets home from work, she usually takes the lift as far as the 21st floor and then climbs the stairs to the 30th. However when it's raining, she'll always take the lift to the 30th floor. What explains this strange behaviour?

Метод синектики

Пытаясь усовершенствовать метод мозгового штурма, американский исследователь В.Дж. Гордон предложил метод синектики и основал в 1960 году фирму по обучению творческому решению. В основе метода синектики (с греч. совмещение разнородных элементов) заложен мозговой штурм, проводимый постоянными группами, состоящими из людей различных специальностей. В отличие от мозгового штурма, синектический подход требует первоначального поиска небольшого количества идей (двух-трёх), которые затем рассматриваются детально. В сочетании с мозговым штурмом этот метод даёт необычный положительный эффект, направленный на то, чтобы сделать незнакомое знакомым, а привычное – чуждым. В методе синектики применяются различные виды аналогий, которые позволяют взглянуть на задачу по-новому и снизить психологическую инерцию [14, с. 37]:

1) прямая аналогия – поиск исходных аналогий в других близких областях знаний. Применение прямой аналогии – это свободный ассоциативный поиск в своём или чужом предшествующем творческом опыте подобия того, что требуется изобразить (например, полёт птицы – самолёт, червяк – туннель и т.д.) [15, с. 194];

2) символическая аналогия – при рассмотрении проблемы выделяется ключевое слово и даётся его в высшей степени сжатая формулировка [14, с. 38]. Определение должно быть необычным, ярким, показывающим предмет или явление с неожиданной стороны. Достигается это тем, что слова одновременно характеризуют предмет и образуют противоречие (например, «живой труп», «человек в футляре»). Синекторы утверждают, что именно символическая аналогия – эффективный инструмент, позволяющий увидеть необычное в обычном [15, с. 195];

3) фантастическая аналогия – метод, при помощи которого вещи представляются не такими, какими они являются, а какими их хотел бы видеть исследователь. Используются средства и аналогии сказочных, фантастических идей. Фантастическая аналогия – это «творческий бред», где исследователь может рассматривать проблему со стороны любого политического или исторического деятеля, сказочного персонажа или литературного героя [15, с. 196];

4) личная аналогия (метод эмпатии) – метод вживания в роль (отождествление себя с элементом проблемной ситуации). Метод предполагает «вчувствование» человека в состояние другого объекта (субъекта), что позволяет студенту изучить проблему «изнутри». В моменты наилучшего «вживания» обучающийся задаёт вопросы себе, пытается найти ответы. Рождающиеся при этом мысли у студента и есть творческий образовательный продукт обучаемого, который затем может быть выражен в любой форме (устной, письменной, музыкальной, рисуночной). И эмпатия, и аналогия могут применяться как в индивидуальной работе, так и в групповой и предназначаются для сознательного применения без ограничения в любой отрезок педагогического процесса, когда требуется получить некоторую идею или поставить новую задачу [14, с. 37–38];

5) синектическая сессия реализуется посредством следующей цепочки действий: разбор проблемы (обсуждение как проблема понята участниками); определение главных противоречий, препятствующих решению проблемы; постановка наводящих вопросов; поиск аналогий, позволяющих выразить данную проблему в терминах, известных членам группы по опыту их работы; превращение необычного в привычное; развитие и формулировка перспективной идеи и её перевод в термины реальных действий [15, с. 196].

Метод ассоциаций

Данный метод основывается на применении в творческом процессе семантических аналогий и вторичных смысловых оттенков. При применении данного метода реализуются следующие принципы: ассоциации, антиконформизм, отсроченный критический анализ [15, с. 202].

Основными источниками служат ассоциации, метафоры и случайно выбранные понятия. Метафора – оборот речи, заключающий скрытое уподобление, образное сближение слов на базе их переносного значения. Описывая объект как нечто иное, она позволяет увидеть его в новом свете, стимулирует воображение и помогает развивать новые идеи.

Решая какую-либо проблему, можно задавать следующие вопросы: на что похожа проблема? Как бы стал решать данную проблему другой человек: политик, инженер, садовник? Если эта проблема была бы животным или растением, к какому виду оно бы принадлежало? Как бы я описал проблему, если бы она была частью человеческого тела?

В процессе зарождения ассоциаций устанавливаются неординарные связи между компонентами решаемой проблемы и прежним опытом обучающихся, участвующих в её решении. В результате зарождения новых ассоциативных связей возникают нестандартные творческие идеи, дающие новые ракурсы и возможности в творческой деятельности [15, с. 200–201].

Отличным примером иллюстрации метода ассоциаций может послужить **приём «Автомобиль»**

Студентам накануне занятия в качестве домашнего задания даётся на прочтение, анализ и перевод текста “Addiction to Internet “is an illness”. На занятии предлагается ассоциировать с автомобилем проблему зависимости молодёжи от интернета. Студенты изображают автомобиль на доске. Далее преподаватель проецирует строение машины на изучаемую проблему:

- Что является ключом, двигателем зависимости, главным образом молодёжи, от интернета?
- Какие другие изобретения XX века Вы знаете? (Преподаватель помогает студентам составить список изобретений.) Давайте попробуем классифицировать изобретения исходя из их значимости и полезности для человека (The Best Inventions Ever, The Worst Inventions Ever). Список изобретений может быть следующим: bicycle, radio, cell phones, cat’s eyes, plastic bags, penicillin, internal combustion engine, nuclear weapons, light bulb, speed cameras, Sinclair C5 (an electric car), car alarms, Tetra-pack cartons.
- В чём ноу-хау, основное отличие интернета от других изобретений XX века?
- В чём слабые стороны автомобиля (интернета)? Насколько пагубно его влияние на молодёжь?
- Что является тормозом автомобиля (зависимости от интернета), как можно «починить» (вылечить) данную болезнь [13, с. 130–131].

Метод структурно-логического моделирования

Под структурно-логическим моделированием мы понимаем процесс создания или логической структуры, или совокупности словесно-логических моделей и логической структуры; примерами структурно-логических моделей являются алгоритмы, графики, схемы, диаграммы, дитексы – совокупность диаграмм, текста и изложенного в них смысла, рефераты и др. [15, с. 93].

Данный метод реализуется в следующих приёмах:

1) приём «Дерево решений». Этот приём применяется для рационализации процесса принятия решений в ситуации, когда невозможно дать однозначный ответ на поставленную задачу. Участники детально анализируют все возможные варианты решений проблемы и выписывают в колонки преимущества и недостатки каждого из них, последствия, которые они могут повлечь за собой.

Преподаватель ставит задачу для обсуждения. Студентам даётся базовая информация по проблеме (исторические факты и т.д.). Это может быть и частью домашнего задания. На занятии организуется работа в микрогруппах. Каждой группе раздаются таблицы и фломастеры. Определяется время на выполнение задания (10–15 мин). Работая в группах, студенты заполняют таблицу, записывая в колонки преимущества и недостатки каждого варианта, принимают решение по проблеме. Представители каждой группы рассказывают о результатах. Преподаватель анализирует полученные данные, находит основание, почему группы приняли одинаковые или различные решения, отвечает на вопросы студентов [13, с. 109];

2) приём «Рыбья кость». Рисуются рыба и кость. Вписываются в головной части – проблема, на рёбрах – «почему возникла», «как предотвратить появление проблемы», в хвосте – профилактическая работа (как можно избежать данной проблемы в будущем). Как предотвратить? Почему? [13, с. 120].

Метод «Сократовский диалог»

Данный метод берёт свои истоки в системе словесного обучения Сократа, который путём особых вопросов и рассуждений помогал собеседнику самостоятельно приходить к постановке или решению проблемы, в результате истина открывалась не только ученику, но и учителю. Сам Сократ сравнивал свой метод с повивальным искусством, где он выступал в качестве акушерки и принимал «роды» истины у своих учеников. Однако Сократ не считал способность человека к рождению знаний неизменной, по его мнению, она могла развиваться. Организуемый Сократом диалог всегда приводит к созданию новых продуктов: осознанию незнания, выявлению противоречий, формулированию проблем, конструированию дефиниций. В системе словесного обучения Сократа можно выявить следующие дидактические элементы:

- 1) формулирование возникающих противоречий или искусственное создание таковых для обнаружения имеющегося незнания;
- 2) индукция, предполагающая восхождение от частных представлений к общим понятиям;
- 3) предложение собеседнику на выбор двух или более вариантов решения возникшей проблемы;
- 4) привлечение собственного опыта для подведения к уже известной истине либо для создания напряжённости, в которую учитель вовлечён сам с тем же незнанием, что и собеседник;
- 5) рефлексия происходящего обсуждения, возвращение к исходным предпосылкам или суждениям [8, с. 15–16].

Данный метод целесообразно применять для накопления дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или систематизации уже имеющейся информации. Студенты формулируют проблему и разбирают альтернативные подходы. Обучающиеся и преподаватель, стоя на различных позициях, уточняют в споре свои позиции. Эвристические вопросы стимулируют процесс выработки новых стратегий и тактик выхода из проблемной ситуации.

Метод анализа конкретных ситуаций (конкретная ситуация – реальное событие, произошедшее под влиянием некоторых факторов, частично известных и частично неизвестных, на примере которых формируется коллективный познавательный процесс анализа и принятия решения обучающимися) [15, с. 103].

Цель данного метода – развитие у студентов навыков анализа практических примеров принимаемых решений и их последствий, дивергентного мышления, формирование навыков поведения в условиях неопределённости. В анализе конкретных ситуаций главное действующее лицо – обучающийся. Преподаватели предлагают студентам для обсуждения конкретные, взятые из реальной практики, а не выдуманные факты и события. Основными характеристиками метода анализа конкретных ситуаций являются:

1) наличие модели практической ситуации: социально-психологической, социально-экономической или педагогической;

2) коллективная, групповая и индивидуальная выработка решений;

3) многоальтернативность решений;

4) единая цель при выработке решений;

5) наличие системы группового оценивания обучающихся;

6) наличие управляемого эмоционального напряжения;

7) разные способы анализа принимаемых решений.

Поддерживать эмоциональное напряжение студентов возможно при несоответствии ресурсов и цели, при отсутствии полной информации об изучаемом объекте, при введении элемента состязательности в группах, при оценивании результатов учебно-познавательной деятельности как самими участниками, так и преподавателем [15, с. 110–111].

Метод кейс-стади (с использованием конкретных учебных ситуаций)

Кейсы – это учебные материалы, в которых сформулированы практические проблемы, предполагающие коллективный или индивидуальный поиск их решения. Результатом такого обучения может послужить создание творческого продукта. При этом использование метода кейс-стади делает обучение интенсивным, сближая его с практикой. При создании кейса обычно принимается во внимание три его элемента: аналитический, концептуальный, презентационный.

Аналитический этап предполагает ответы трёх уровней. Первый уровень – простейший, преподаватель сам предлагает творческую задачу и варианты её решения. При этом перед ним возникает проблема, какую аналитическую задачу поставить перед студентами, является ли предложенное решение оптимальным или существуют альтернативные варианты решения. Второй уровень – проблема чётко сформулирована. Студентам следует самостоятельно найти пути её решения, выбрать из них наиболее оптимальные. Третий уровень – наивысший. Студенты сами определяют и чётко формулируют проблему, разрабатывают альтернативы её решения, выбирают наилучший вариант решения.

Концептуальный этап также реализуется на трёх уровнях. На первом уровне студенты оперируют известными им понятиями и категориями. На втором уровне преподаватель высказывает свою точку зрения на существующую проблему. На третьем – происходит индивидуальное консультирование студентов в процессе учебно-познавательной деятельности.

Презентационный этап является заключительным и показывает, насколько свободно студенты могут оперировать материалом для решения проблем в нестандартной ситуации.

В заключение решения конкретных учебных ситуаций кейса происходит контроль и самоконтроль. Основными критериями в оценке творческих продуктов является полнота, глубина, степень осмысленности, умение обобщать и систематизировать изученный материал, самостоятельное и творческое применение полученных знаний, умение генерировать новую информацию об изучаемых объектах и в результате познавательной деятельности создавать ранее неизвестные творческие продукты [16, с. 72–73].

Метод проектов

Поскольку субъектный характер творческой деятельности предполагает механизм саморазвития обучающихся, мы полагаем, что в активизации данного механизма большую роль играет метод проектов. Именно он помогает студентам усовершенствовать их исследовательские умения и мотивировать их к самообразованию. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат. Этот результат можно увидеть, осмыслить или применить в реальной практической деятельности [17, с. 3].

Проектная методика отличается от работы над темой, от ролевой игры, дискуссии тем, что деятельность учащихся носит исследовательский характер, подчинена определённому алгоритму и направлена на достижение результата.

Прежде чем приступить к работе над проектом, преподаватель должен ознакомиться с типологией проектов и особенностями проектирования.

Типология проектов, которую предлагает Е.С. Полат:

- **по виду деятельности:** исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентировочные;
- **по предметно-содержательной области:** монопроекты, межпредметные проекты;
- **по характеру координации:** проекты с открытой и скрытой координацией;
- **по характеру контактов:** внутренние, региональные, международные;
- **по количеству участников:** личностные, парные, групповые;
- **по продолжительности проведения:** краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные [17, с. 7–9];

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: **подготовительный, основной, заключительный**. На **подготовительном** этапе определяется тема проекта, выделяются проблемы для исследования, уточняются источники и способы сбора информации, обозначаются цели конечного результата и критерии его оценки. Результат может быть представлен в виде видеофильма, репортажа, альбома, спектакля и т.д. На **основном** этапе проводятся исследования, синтезируются и анализируются идеи, оформляется проект. На **заключительном** этапе происходит защита проекта, анализируются причины успехов и неудач, осуществляется оценка конечного результата руководителем проекта, а также и самими участниками [18, с. 12–13].

Метод «SWOT-анализа». SWOT – метод анализа в стратегическом планировании, заключающийся в разделении факторов и явлений на четыре категории: strengths (сильные стороны); weaknesses (слабые стороны); opportunities (возможности); threats (угрозы, препятствия).

Наиболее оптимальное применение этого метода возможно при опросах студентов, администрации, преподавателей по различным важным для вуза вопросам.

- 1) выявление сильных и слабых сторон внутри организации;
- 2) выявление угроз и возможностей со стороны внешней среды;
- 3) установление связей между ними, которые могут быть использованы для определения дальнейшей стратегии в образовательном процессе вуза (при этом анализируются комбинации: сильные стороны – возможности (SO); сильные стороны – угрозы (ST); слабые стороны – возможности (WO); слабые стороны – угрозы (WT)).

Данный метод позволяет в открытой форме (с выделением сильных и слабых сторон, возможностей и препятствий, стоящих на пути их реализации) выявить мнение большинства субъектов педагогического процесса и оптимизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся в дальнейшем [13, с. 113].

Целью экспериментальной части исследования выступала экспериментальная проверка и апробирование педагогической модели развития познавательной самостоятельности студентов с внедрением креативных методов обучения в практику преподавания английского языка. Базой опытно-экспериментальной работы являлись: Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка и Полоцкий государственный университет. Эксперимент проводился с 01.12.2008 по 30.09.2014 на материале преподавания английского языка.

Чтобы определить итоговый уровень развития познавательной самостоятельности студентов, нами были использованы следующие методы: *анкетирования, наблюдения, интервьюирования, психологического тестирования*.

В эксперименте участвовало 100 студентов – состав групп в процессе эксперимента оставался неизменным. Группы были поделены на **экспериментальные (Э) – 3 группы общей численностью 36 чел.; контрольные (К) – 5 групп общей численностью 64 чел.**

При оценке уровня развития познавательной самостоятельности студентов применялись следующие критерии:

1. Мотивационно-целевой критерий

После внедрения в практику преподавания английского языка креативных методов обучения при исследовании итогового уровня познавательной мотивации, пользуясь таблицей с баллами [15], было выявлено, что общий уровень познавательной мотивации у **экспериментальных групп** составляет **53,4** балла, что соответствует *среднему* (нормальному) уровню мотивации. У **контрольных** – **38,8**, что соответствует *сниженному* уровню мотивации.

Исследуя способность студентов к целеполаганию, пользуясь той же таблицей с баллами, было определено, что *среднее арифметическое* составило **23** балла, что соответствует *высокому* уровню способности к целеполаганию.

При **диагностике направленности личности студентов** были получены следующие данные:

- 22,22 % (Э) / 35,94 % (К) направлены на себя, ориентированы на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и одноклассников, агрессивны в достижении статуса, властны, склонны к соперничеству, интровертированы;

- 47,22 % (**Э**) / 39,06 % (**К**) направлены на общение, имеют стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентированы на совместную деятельность, на социальное одобрение, зависимы от группы, испытывают потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми;
- 30,56 % (**Э**) / 25 % (**К**) направлены на дело, заинтересованы в решении деловых проблем, ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

В результате анализа полученных данных было выявлено, что в *экспериментальной* группе возросло количество студентов, направленных на общение, и уменьшилось количество студентов, направленных на собственное «Я». В *экспериментальной* группе до и после эксперимента доля ответа «Я» и доля ответа «Дело» отличается с вероятностью 0,95. В *контрольной* группе результаты значительно не изменились.

При изучении *отношения студентов к иностранному языку* получены следующие результаты:

- 41,67 % (**Э**) / 15,63 % (**К**) – активны на занятии; 44,44 % (**Э**) / 70,31 % (**К**) – иногда активны; 13,89 % (**Э**) / 14,06 % (**К**) – не активны;
- 36,11 % (**Э**) / 57,81 % (**К**) полагают, что перевод текста – самое интересное на занятии иностранного языка; 58,33 % (**Э**) / 39,06 % (**К**) – за устную речь и ролевые игры; 5,56 % (**Э**) / 0 % (**К**) выбрали грамматику; 0 % (**Э**) / 3,13 % (**К**) – письменную речь.

Сравнив полученные результаты до и после формирующего эксперимента, видим, что в *экспериментальных* группах возросло количество студентов, предпочитающих продуктивные виды речевой деятельности репродуктивной. В *контрольных* группах значимых изменений нет.

2. Содержательно-операционный критерий

С помощью *метода контент-анализа и анкетирования* было выявлено, что 7,6 – средний балл в вузе для *экспериментальных групп*, 6,9 – средний балл в вузе для *контрольных групп*.

В ходе анкетирования также было определено:

- 22,22 % (**Э**) / 14,06 % (**К**) читают дополнительную литературу по иностранному языку; 77,78 % (**Э**) / 85,94 % (**К**) – не читают;
- 80,56 % (**Э**) / 56,25 % (**К**) имели опыт участия в конкурсах, олимпиадах или дискуссиях на иностранном языке; 19,44 % (**Э**) / 43,75 % (**К**) – никогда не участвовали;
- 36,11 % (**Э**) / 17,19 % (**К**) пользуются иностранным языком в исследовательской работе; 63,89 % (**Э**) / 82,81 % (**К**) – не пользуются;
- 36,11 % (**Э**) / 14,06 % (**К**) планируют выступить с докладом, лекцией на иностранном языке; 63,89 % (**Э**) / 85,94 % (**К**) – не планируют;
- 80,56 % (**Э**) / 56,25 % (**К**) считают, что умеют самостоятельно работать с текстом на иностранном языке; 19,44 % (**Э**) / 43,75 % (**К**) полагают, что не умеют.

В *экспериментальных* группах до и после эксперимента доля ответов на вопросы «Пользовались ли Вы иностранным языком как инструментом в исследовательской работе?», «Выступали ли Вы с докладом, беседой, лекцией на иностранном языке?», «Научились ли Вы работать самостоятельно (с текстом, грамматической и устной темой)?» отличаются с вероятностью 0,95. В *контрольных* группах значимых различий нет.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что студентов в *экспериментальных* группах преподаватели стимулируют к применению полученных знаний на занятиях на практике посредством включения их в самостоятельную управляемую деятельность; в ходе подготовки к конференциям, лекциям на иностранном языке студенты овладевают умениями самообразования что, на наш взгляд, повышает их познавательную мотивацию.

Итак, *уровень содержательного компонента в экспериментальных группах – достаточный; уровень операционного компонента также достаточный. В контрольных группах значимых изменений нет, уровень операционного компонента остаётся средним.*

Дисперсия по вопросу «Сколько времени Вы тратите на подготовку домашнего задания?» в *экспериментальных и контрольных* группах не отличается значимо, так как значимость критерия Фишера более 0,05 (0,525 для вопроса). Средние значения в группах до эксперимента по вопросу отличаются значимо, так как коэффициент значимости по модулю менее 0,05 и составляет 0,04601. В *экспериментальных* группах после эксперимента среднее значение существенно не изменилось для вопроса, так как коэффициент значимости более 0,05 и составляет 0,210. В *контрольных* группах после эксперимента среднее значение также существенно не изменилось для вопроса, так как коэффициент значимости более 0,05 и составляет 0,822. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что несмотря на то, что преподаватели, применяя креативные методы обучения на занятиях, стимулируют студентов к самостоятельной познавательной деятельности, это не приводит к большим временным затратам со стороны студентов.

3. Эмоционально-волевой критерий

В ходе опроса экспериментальных и контрольных групп было определено:

- у 86,11 % (Э) / 79,69 % (К) из 100 желание изучать иностранный язык дома не пропадает; у 13,89 % (Э) / 20,31 % (К) – пропадает;
- 72,22 % (Э) / 42,19 % (К) всегда доводят начатое дело до конца; 27,78 % (Э) / 57,81 % (К) – лишь иногда;
- 41,67 % (Э) / 26,56 % (К) нравятся сложные задания, требующие длительных размышлений; 58,33 % (Э) / 73,44 % (К) – не нравятся;
- 50 % (Э) / 50 % (К) полагают, что иностранный язык способствует развитию такого личностного качества, как самостоятельность; 27,78 % (Э) / 21,88 % (К) – работоспособность; 8,33 % (Э) / 12,5 % (К) – внимательность; 13,89 % (Э) / 15,63 % (К) – активность.

Проанализировав полученные данные исследования, можно сделать вывод о том, что как в экспериментальных, так и в контрольных группах до и после формирующего эксперимента студенты придают большое значение иностранному языку в развитии познавательной самостоятельности. Как в экспериментальных, так и в контрольных группах после эксперимента увеличилась доля студентов, считающих, что иностранный язык помогает развитию такого качества личности, как активность. В экспериментальных группах после эксперимента значительно уменьшилась доля студентов, полагающих, что иностранный язык способствует развитию внимательности, и значительно увеличилась доля студентов, отводящих большую роль иностранному языку в развитии работоспособности. В контрольных группах после эксперимента доля студентов, считающих, что иностранный язык помогает в развитии работоспособности, незначительно выросла.

По результатам анкетирования и наблюдения можно сделать вывод о том, что *степень вовлечения эмоций студентов в процесс изучения иностранного языка в экспериментальных группах достаточная*, в то время как в *контрольных группах остаётся на среднем уровне. Степень развития волевого компонента личности студентов в экспериментальных группах – достаточная, в контрольных группах – средняя.*

4. Оценочно-рефлексивный критерий

В опросе участвовали студенты экспериментальных и контрольных групп. Оцениваемые умения саморегуляции и их результаты представим в виде диаграмм (рис. 1, 2).

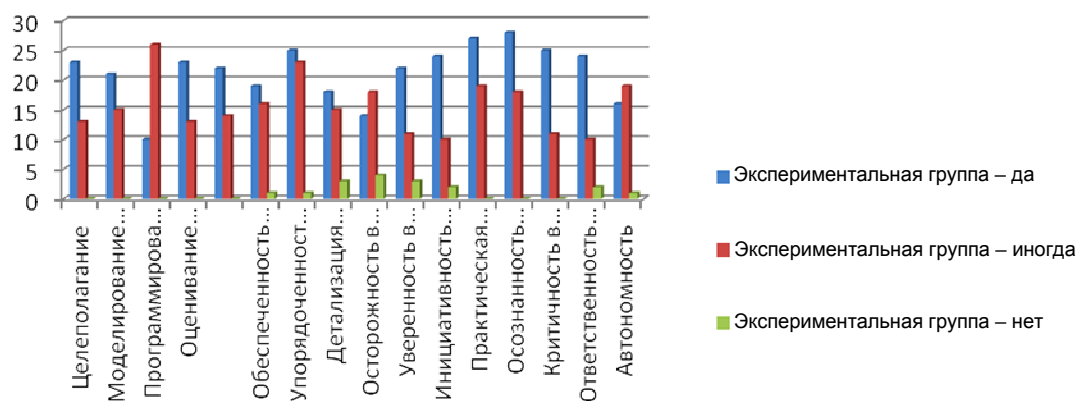


Рис. 1. Умения саморегуляции студентов (Э) после эксперимента

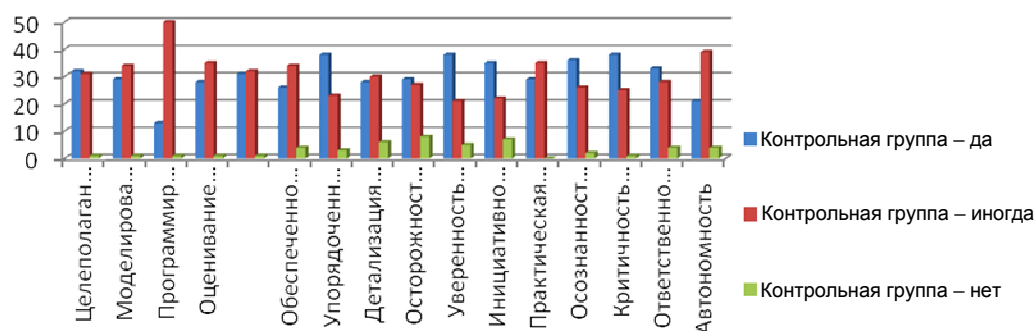


Рис. 2. Умения саморегуляции студентов (К) после эксперимента

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что умения *самоконтроля*, *самооценки* у студентов **экспериментальных** групп развиты в 63,9 % (до эксперимента 57 %) случаев, а у студентов **контрольных** групп – в 43,8 % (до эксперимента 57 %); навыки *самокоррекции* у студентов **экспериментальных** групп развиты в 61,1 % (до эксперимента 57 %), у студентов **контрольных** групп – в 48,4 % (до эксперимента 57 %) находятся на *среднем уровне развития* (у 57 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в **экспериментальных** группах доля студентов, обладающих навыками самооценки и самокоррекции, незначительно выросла, а доля студентов в **контрольных** группах, обладающих данными навыками, незначительно уменьшилась. Это даёт основание говорить о том, что преподавателям следует больше уделять внимание развитию не содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности студентов, а фокусировать своё внимание на развитии оценочно-рефлексивного компонента исследуемого личностного образования.

Но в целом доля студентов, обладающих навыками саморегуляции как в экспериментальных, так и в контрольных группах, увеличилась: в **экспериментальных** группах на 15,8 %; в **контрольных** на 3,6 %. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что *уровень умений саморегуляции* в **экспериментальных** группах достиг среднего, а в **контрольных** группах продолжает оставаться низким. Значит, применение креативных методов в обучении оправданно и приводит к более высоким результатам.

Уровень развития познавательной самостоятельности (все её компоненты) у студентов экспериментальных, контрольных групп до эксперимента и после представим в виде диаграмм, показанных на рисунках 3 и 4 (ряд 1 – до эксперимента; ряд 2 – после эксперимента).

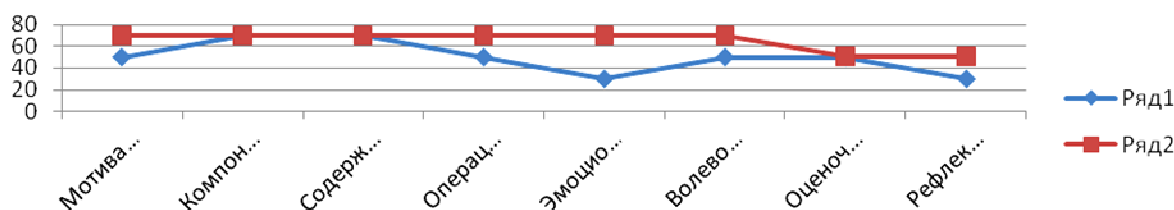


Рис. 3. Развитие познавательной самостоятельности студентов (Э) до и после эксперимента

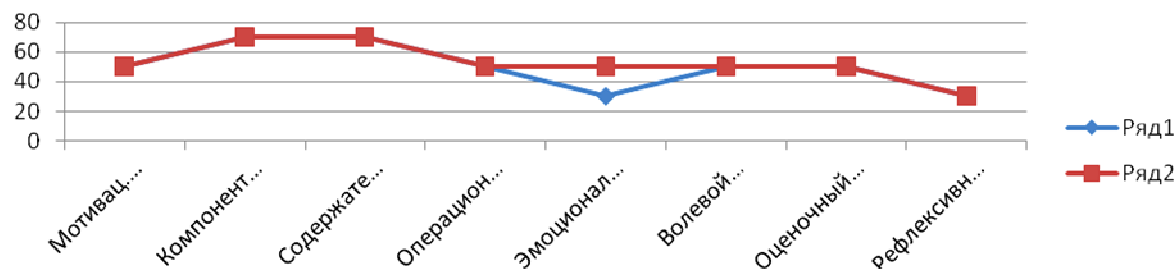


Рис. 4. Развитие познавательной самостоятельности студентов (К) до и после эксперимента

Проанализировав рисунки 3, 4, можно сделать вывод о том, что все показатели в экспериментальных группах повысились, кроме оценочного компонента. В контрольных группах повысился лишь эмоциональный компонент, остальные показатели остались на прежнем уровне. Повышение количественных показателей в экспериментальных группах свидетельствует о значимых качественных изменениях, что подтверждает достоверность того, что креативные методы обучения способствуют развитию познавательной самостоятельности студентов.

Заключение. На основе данных о сущности познавательной самостоятельности студентов (её структуры, уровней и этапов) нами разработана теоретическая модель развития исследуемого качества личности с применением креативных методов в обучении студентов иноязычной речи, одним из компонентов которой являются креативные методы организации развития исследуемого личностного. Данная модель была реализована и апробирована в практике преподавания английского языка с применением креативных методов обучения. В результате контрольного эксперимента было определено, что все показатели познавательной самостоятельности в экспериментальных группах повысились, за исключением оценочного компонента. Повышение количественных показателей в экспериментальных группах свидетельствует о значимых качественных изменениях, что подтверждает достоверность того, что креативные методы обучения способствуют развитию познавательной самостоятельности студентов.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что применённая педагогическая модель развития познавательной самостоятельности студентов вполне эффективна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
2. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика / Н.Ф. Вишнякова. – Минск: РИВШ и НИО Респ. Беларусь, 1995. – 239 с.
3. Жук, А.И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И. Жук. – Минск: ИПК и ПРР, 1994. – 96 с.
4. Комков, И.Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе / И.Ф. Комков; под ред. Я.Г. Экка. – Минск: Выш. школа. – 260 с.
5. Кремень, М.А. Методы активного обучения / М.А. Кремень, Р.А. Макаревич. – Минск: Акад. управл. при Президенте Респ. Беларусь, 2000. – 133 с.
6. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 173 с.
7. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и К, 2008. – 281 с.
8. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика / А.В. Хуторской. – М.: изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.
9. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
10. Сластёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
11. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / реф. пер. с англ. и общ. ред. Е.И. Щеблановой. – М.: ИНТОР, 1995. – 47 с.
12. Лукашевич, В.К. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.К. Лукашевич. – Минск: Современная школа, 2006. – 320 с.
13. Мынбаева, А.К. Инновационные методы преподавания, или как интересно преподавать / А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. – Алматы: ДООИВА, 2007. – 283 с.
14. Клубиков, Б.И. Хронотоп эвристического диалога / Б.И. Клубиков. – СПб.: С.-Петербург. высш. худ.-пром. училище им. В.И. Мухиной, 1992. – 45 с.
15. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 360 с.
16. Эвристические методы обучения иностранному языку. От игры к творчеству / М-во сельск. хоз-ва и продовольствия Респ. Беларусь, У/О «БГАТУ», каф. иностр. яз. № 2; сост. Н.В. Дорошко. – Минск: БГАТУ, 2007. – 85 с.
17. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 7–9.
18. Чечель, И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 12–13.

Поступила 01.09.2014

THE APPLICATION OF CREATIVE METHODS OF TEACHING TO DEVELOP STUDENTS' COGNITIVE INDEPENDENCE

E. MIKHAILOWSKAYA

The necessity of the application of creative methods of teaching in the process of teaching humanities is necessitated with the aim of developing students' cognitive independence; the results of the experimental application of the pedagogical model of developing students' cognitive independence are considered with the implementation of creative methods of teaching in the field of the English language teaching. The author singles out four criteria according to which the efficiency of students' cognitive independence is determined: target-motivational, content-operational, emotional-volitional and estimating-reflective. In this article the initial level of students' cognitive independence development in experimental or control groups is described then after an experimental factor (a system of creative methods of teaching) being introduced the final level of the development of the components of students' cognitive independence is described; the efficiency of the application of creative methods of teaching in students' cognitive independence development is proved.