

ЛИВЕР БЕТТИ ЛУ

МЕТОДИКА ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ НА  
ПРОЦЕСС ЕГО УСВОЕНИЯ

ДИССЕРТАЦИЯ

НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

специальность — методика преподавания русского языка как иностранного

13.00.02

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

ЧЛЕН-КОРР. РАО, ДОКТОР ФИЛ. НАУК

ПРОФЕССОР МИТРОФАНОВА О. Д.

МОСКВА - 2000 г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Глава 1. Теория индивидуализированного усвоения иностранного языка .....	19
1. 1. Описание каналов восприятия.....	19
1. 2. Описание психотипов и темпераментов.....	24
1. 3. Описание стилей мышления.....	34
1. 4. Отношение стратегий к когнитивным стилям.....	57
1. 5. Определение профиля учащихся в зависимости от индивидуального стиля усвоения.....	59
1. 6. Характеристика профиля класса с учетом ведущего и индивидуального стилей усвоения.....	60
1. 7. Выводы .....	61
Глава 2. Теория индивидуализированного обучения иностранному языку ....	63
2. 1. Адаптация способов преподавания к каналам восприятия учащихся .....	64
2. 2. Адаптация способов преподавания по отношению психотипам учащихся .....	68
2. 3. Адаптация способов преподавания к стилям мышления учащихся.....	76
2. 4. Выводы .....	91
Глава 3. Организация учебного процесса с учетом данных о стилях учения и усвоения .....	93
3. 1. Подход Адаптирование-Расширение-Варьирование .....	93
3. 2. Методические приемы работы без опоры на единый учебник .....	98
3. 3. Методические приемы работы при использовании стабильного учебника .....	115
3. 4. Выбор тестовых методик в зависимости от профиля учащегося .....	122
3. 5. Прагматические факты и наблюдения, подтверждающие теоретические положения .....	126
3. 6. Выводы .....	138
Заключение.....	140
Список литературы .....	145
Приложение 1. Перечень терминов, употребляющихся в работе, и их дефиниции.....	167
Приложение 2. Опросники .....	173

## ВВЕДЕНИЕ

В данной работе исследуются факторы, повышающие успешность обучения любой группы или отдельного учащегося иностранному языку /ИЯ/ с учетом психологических особенностей учащегося и преподавателя иностранного языка, в центр которых поставлены прежде всего когнитивные стили. Учет когнитивных стилей учащихся на практике реализуется понятием профиля класса, отношение к нему того или иного учащегося и подходом Адаптирование-Расширение-Варьирование /АРВ/, соответствующем трем стадиям обучения: введение новой информации, закрепление ее и контроль.

Когнитивные стили процесса познания объективно представляют собой основу успешного овладения той или иной областью знаний. Учет особенностей когнитивных стилей учащихся в процессе усвоения ими иностранного языка с неизбежностью предполагает /наряду с другими элементами/ применение индивидуализированных методов, приемов и технологии обучения. При этом, крайне важно учитывать такой фактор, как своеобразие личности учащегося. Таким образом, важное значение приобретает личностно-ориентированный подход к обучению.

Вопрос о когнитивных стилях возник в психологии давно, но до сих пор он не вполне изучен, не разработан системно, и не изложен достаточно прагматично, чтобы быть включенным в конкретную методику индивидуализированного обучения иностранному языку. Однако в последние годы применение эмпирических данных, базирующихся на психологических исследованиях, стало больше привлекать интерес методистов, которые соглашаются с тем, что опора на когнитивные стили имеет важное значение для овладения иностранным языком,<sup>1</sup> в том числе и для обучения русскому языку как иностранному /РКИ/.

Заметим, что еще со времен древней Греции<sup>2</sup> педагоги отмечали различия в подходе к овладению знаниями, что естественно привело к

---

<sup>1</sup>См. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Foreign Language Teacher Should Know. — Reading, MA: Harper Collins, 1990.

<sup>2</sup> Греки предложили систему, состоящую из 4х темпераментов: холерики, флегматики, меланхолики и сангвиники, существующую, кстати, в отдельных странах и педагогических коллективах до сих пор.

появлению и распространению идеи индивидуализации обучения. Пользуясь сравнительно новой теорией когнитивных стилей, в нашей работе мы пытаемся обсудить эту идею в контексте развития коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция есть особенность учащегося «решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни<sup>1</sup>». Она включает: 1/ стратегическую компетенцию /способность компенсировать в определенных условиях недостатки лингвистических знаний/, 2/ социолингвистическую компетенцию /умение применять принятые правила общения/, 3/ дискурсивную компетенцию /способность использовать, продуцировать и интерпретировать специфики письменных и устных типов текстов/ и 4/грамматическую, или языковую, компетенцию /знание лингвистических правил и умение использовать их на практике<sup>2</sup>/. Еще два компонента предложены в последнее время — социальная компетенция /готовность к общению/ и социокультурная компетенция /знание фактов культуры и умение использовать их на практике<sup>3</sup>/. Добавим также эмоциональную компетенцию<sup>4</sup>; этот компонент включает способность понимать других людей, выражать свою личность и влиять на партнера<sup>5</sup>.

### Актуальность исследования

Необходимость предпринятой нами работы вызвана тем, что результативность преподавания иностранного языка с целью развития коммуникативной компетенции требует учет личного характера коммуникации на иностранном как на родном языке и понимания

<sup>1</sup>Для полного определения коммуникативной компетенции, см. Глухов, Б.А., Шукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М.: «Русский язык», 1993. — С. 90. См. тж. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984;

<sup>2</sup>См. Canale M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing//Applied Linguistics. — 1980. — N 1. — С.8-24.

<sup>3</sup>Пороговый уровень: Русский язык: Том I: Повседневное общение. /Под ред. О.Д. Митрофановой/. — М.: Совет Европы.

<sup>4</sup>Такой компонент /и термин/ рекомендовала включить в состав коммуникативной компетенции /Эшкембева Эшкембева Л.В. Эмоциональная компетенция. Доклад, прочитанный на Конгрессе МАПРЯЛ. — 1997/.

<sup>5</sup>Некоторые аспекты эмоциональной компетенции включены в определение «коммуникативной способности» Глуховом и Шукином. См. Глухов, Б.А., Шукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993. — С. 94.

индивидуальных особенностей, способствующих успешному усвоению ИЯ. За последние 10-15 лет появились сведения в области психолингвистики, социальной и когнитивной психологии, связанные с усвоением новых знаний и формированием навыков, применение которых в аудиторной работе улучшает результативность обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку. Однако результаты современных исследований рассматривались не системно и не нашли пока достаточно практического применения в методике преподавания иностранного языка, в частности РКИ.

Целью работы является определение возможностей и нахождение способов применения новых психологических данных в методике индивидуализированного обучения иностранному языку, разработка конкретной частной методики индивидуализированного обучения иностранцев, включающей разработку конспектов с разными вариантами, аутентичных материалов /автономных и дополнительных к учебнику/, индивидуализированных домашних заданий и оценок успешности достижений в формировании умений и навыков иноязычной /устной и письменной/ коммуникации.

Мы видим задачи своей работы в том, чтобы:

- систематизировать многообразие предлагаемых различными исследователями когнитивных стилей;
- определить когнитивные факторы, влияющие на процесс усвоения иностранного языка и предложить приемы и способы учета когнитивных особенностей учащихся в индивидуализированном обучении иностранному /русскому/ языку;
- проанализировать известные ранее нас и собранные нами прагматические и экспериментальные данные, способствующие более успешному учету когнитивных стилей в процессе усвоения иностранного языка;
- разработать методические рекомендации по организации урока иностранного /русского/ языка в целях достижения личностно-ориентированного обучения.

Новизна исследования состоит в создании иерархичной системы учета когнитивных стилей в процессе обучения иностранному языку,

включающей: а) когнитивный профиль учащегося, преподавателя, учебника, а также класса и выражаемый совокупностью преобладающих когнитивных стилей у большинства учащихся в данном классе; б) обучающую поддержку, оказываемую меньшинству /выделяемому по качеству несовпадений с большинством учащихся, определяющих предпочитаемый учебный стиль класса/.

Создаваемая система базируется на новом подходе, «Адаптирование-Расширение-Варьирование», позволяющем преподавателю учитывать когнитивные стили учащихся на каждом этапе процесса усвоения языка и обучения ему. В этом подходе преподаватель выбирает приемы введения нового материала, соответствующие когнитивным стилям учащихся /адаптирование/, дает упражнения на расширение стратегий овладения и изучения во время закрепления /расширение/ и предлагает разные варианты контрольной работы /варьирование/.

Гипотеза исследования заключается в том, что учет когнитивных стилей учащихся в процессе преподавания иностранного /русского/ языка, обеспечивая максимальную индивидуализацию процесса обучения/усвоения, активизирует мотивационно-познавательную сферу учащихся, способствует раскрытию их творческих возможностей и тем самым повышает успешность и результативность обучения.

В процессе исследования проводились:

1. Изучение и критический анализ научной литературы по педагогике, психологии, методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного.

2. Анализ приемов и технологии обучения иностранному языку с точки зрения особенностей когнитивных стилей.

3. Экспериментальное обучение, проведенное автором, с целью выявления влияния когнитивных стилей на процесс усвоения иностранных языков, в том числе и английского языка как второго и русского языка как иностранного, и анализ ряда экспериментов приведенных другими лицами, например психологами и методистами преподавания ИЯ/.

4. Разработка подхода с учетом влияние когнитивных стилей на процесс усвоения иностранного языка, что называет автор Адаптирование-Расширение-Варьирование /АРВ/.

Для сбора и обработки экспериментальных данных, не включенных в диссертацию но опубликованных в статьях, на базе которых предлагаются определения особенности когнитивных стилей и методические рекомендации, применялись следующая методика:

1. Методика статистической обработки полученных данных.

2. Методика оценки коммуникативной компетенции по системе тестирования американского правительства, которая была установлена 40 лет назад и используется с незначительными изменениями до настоящего времени в государственных училищах, школах, и вузах США.

3. Методика создания опросников и определения их посредством когнитивных стилей /Эрман-Ливер Конструкция-Опросник был использован 1000 американскими студентами-дипломатами и АЛСАТ, создан автором диссертации и находящийся в Интернете /[www.russnet.org/ALSAT.html](http://www.russnet.org/ALSAT.html)/, был использован учащимися в школах и вузах США и Бразилии.

4. Методика анализа субъективных наблюдений /учащихся, преподавателей и автора диссертации/ над процессом усвоения иностранного языка.

#### Теоретическая ценность исследования

Данная работа является одной из первых попыток представить и системно применить современные теоретические изыскания в области психологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков и эмпирические исследования в этих областях прежде всего для практики преподавания русского языка иностранцам.

Усилению практической ценности исследования способствует тот факт, что в нем не только анализируются теоретические аспекты применения данных когнитивной психологии в методике преподавания иностранного языка, но и предлагаются конкретные технологии

организации урока с учетом этой теории и новых данных о когнитивных стилях.

Положения, выносимые на защиту:

1. При обучении иностранному языку следует учитывать влияние когнитивных стилей на его усвоения.

2. В целях индивидуализирования обучения иностранному языку важно использование системы учета когнитивных стилей и стратегий при трех стадиях обучения: введение материала, закрепления и их проверки.

3. Методика обучение в курсе должна быть ориентирована на особенности большинства учебной группы /или класса/; особенности меньшинства должны быть учтены при работе в малых группах, домашних заданиях, и индивидуальной работе.

Апробация диссертации состоялась:

— на конференциях МАПРЯЛ, Ассоциации преподавателей славянских и восточноевропейских языков /AATSEEL/ и Ассоциации преподавания иностранных языков /ACTFL/, 1986-1999;

— на семинарах по методике преподавания иностранных языков в разных американских университетах, в том числе и Мидлбэри Колледж, Брин Мор Колледж, Монтерейский институт международных отношений, Университет Калифорнии /в Ирвине и в Лос Анджелесе/, Джорджтоунский университет, Дартмут Колледж, и Дрекселский университет, 1994-1999;

— на методических семинарах, организуемых по просьбе разных учреждений или государственных агентств в Австрии, Бразилии, Германии, Китае, Молдавии, Узбекистане, и Японии, 1993-2000;

— в рамках совместной работы автора диссертации и заведующих кафедрами в Американском центре в Ташкенте, Американском центре в Кишиневе, и аналогичных учреждениях ряда стран, а также в большинстве государственных учреждений США, 1986-2000.



Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и двух приложений. Работа снабжена таблицами и графиками.

В первой главе рассматривается теория индивидуальных особенностей усвоения иностранного языка с точки зрения взаимодействия когнитивных стилей учащихся и успеваемости их на курсах иностранного языка при любом методе обучения.

Там же обсуждаются определения основных когнитивных стилей типов и подтипов, имеющих значение для усвоения иностранного языка, предлагаемые способы установления преобладающих когнитивных стилей у данного учащегося и понятие профиля класса. При определении каждого когнитивного стиля уточняется также термин, используемый в качестве названия данного стиля. /До сих пор терминология в области когнитивных стилей довольно пестрая. Например, при описании когнитивных стилей в качестве общего категориального понятия используется термин «учебный стиль», поскольку нередко термин «когнитивный стиль» имеет более узкое значение, т. е. употребляется в значении стиля мышления. В диссертации используется термин «*КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ*» для описания общей категории. Термин «*СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ*» используется для представления более узкой категории. Выбор терминов оправдывается частотой использования в психологической литературе. В приложенном перечне указывается источник выбранного термина; при существовании больше одного определяющего термина для данного когнитивного стиля альтернативные термины тоже даны в приложении./ К тому же, на сегодняшний день нет общепринятого определения когнитивного стиля. В диссертации термин «когнитивный стиль» определится устойчивыми показателями закономерностей восприятия, понимания, запоминания, взаимодействия и реагирования учащегося на среду и средства обучения. В целях системного изложения мы следуем разделению когнитивных стилей на четыре вида факторов, влияющих на интеллектуальные и психологические

процессы<sup>1</sup>: 1/ каналы восприятия, 2/ психологические типы /психотипы/, 3/ стили мышления, и 4/физиологические факторы, при этом не исключаются и другие.

В данной работе мы рассматриваем три группы: 1/ традиционные и новые, введенные нами, виды каналов восприятия, 2/ психотипы, предложенные Юнгом и его сторонниками, и 3/ стили мышления, составляющие систему Эрман-Ливер. Мы выбрали только те виды, которые, по нашему мнению, непосредственно влияют на успешное усвоение иностранного языка. Остальные виды когнитивных стилей, конечно, тоже влияют на усвоение любого предмета, но они не определяют успеха в учебе так прямо и так точно, как выбранные виды, и не диктует никакого определенного подхода к обучению иностранному языку. В случае психофизиологических факторов /например, биоритмы/ эти виды в связи со своими особенностями с трудом возможно учитывать в процессе обучения. К сожалению, из-за ограниченного объема диссертационной работы мы можем упомянуть только самые важные и сильные факторы, а не те, что слабо влияют на деятельность мозга вообще или мало значимые для усвоения, в частности, ИЯ, однако, для более полного ознакомления мы можем отослать читателя к уже опубликованным нами монографиям<sup>2</sup>.

Понятия каналов восприятия и психотипов довольно четки, закономерны и просты. Более дискуссионным оказывается вопрос о стилях мышления.

К области каналов восприятия<sup>3</sup> принадлежат зрительный, слуховой и моторный. Их учет из всех видов когнитивных стилей самый распространенный в программах иностранного языка, вероятно потому что каналы восприятия давно известны под рубрикой видов

<sup>1</sup>Некоторые ученые, в том числе и автор диссертации в своих ранее опубликованных работах. называют эти виды когнитивных стилей подтипами .

<sup>2</sup>См. Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition. — Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998; Stryker S.B., Leaver B.L. Content-Based Instruction: Models and Methods. — Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997; Leaver B.L., Dubinsky I., Champine M. Passport to the World: Learning to Communicate in a Foreign Language. — San Diego, CA: LARC Press, San Diego State University, 1999.

<sup>3</sup>См. Dilts R.B. Roots of Neurolinguistic Programming. — Cupertino, CA: Meta Publications, 1983; Белянин В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам//Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization//International Conference. Taipei, Taiwan, ROC., April 2000. P. 17-36.

памяти<sup>1</sup>. «Зрительные» учащиеся, как известно, могут быть иконистами /воспринимают информацию посредством образа/ и вербалистами /воспринимают посредством слова/. Слуховой канал может быть как аUDEальный /воспринимающий посредством слушания/, так и речевой /воспринимающий посредством говорения/. Моторный канал тоже имеет два варианта — кинестетический, связанный с большой мышечной группой, т.е. с движением с целом, и механический, связанный с мелкими мышцами, например, письмом.

В понятии психотипов преобладала классификация Юнга<sup>2</sup>. Она же поддержана Мейрсом и Бриггсом<sup>3</sup>, Кирси и Бейтс<sup>4</sup> и сторонниками науки соционики.<sup>5</sup> Современные психотипы отличаются от греческих по многим аспектам и фактически представляют собой разные комбинации таких типов, как: интраверты и экстраверты, интуитивные и сенсорные, мыслительные и чувствительные, восприимчивые и оценивающие /или рассудочные/. Все они не противоречат классификацию психотипов Юнга.

Стили мышления включают такие бинарные свойства, как поле-зависимость и поле-независимость, импульсивность и рефлексивность, абстрактность и конкретность, произвольность и последовательность, целостнонаправленность и деталенаправленность, анализ и синтез, уравнение и усиление, индуктивность и дедуктивность, правополушарность и левополушарность и другие. Они, по нашему мнению, принадлежат уже к области стилей мышления, имеющих в зависимости от индивидуальности учащегося весьма разные проявления. Сами же стили мышления, составляющие четвертую категорию когнитивных стилей, весьма разнообразны. Существуют десятки их подвидов, сходящихся в одних аспектах и различающихся в других. Мы считаем, что для рассмотрения всех зафиксированных видов стилей мышления есть более разумный и рациональный подход:

<sup>1</sup>См. Глухов, Б.А., Щукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993.

<sup>2</sup>См. Jung C. G. *Psychological Types*. — Princeton, NJ: Princeton University Press, 1971.

<sup>3</sup>См. Myers I.B. *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. - Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1993.

<sup>4</sup>См. Keirse D., Bates M.A. *Versteh mich, Bitte*. — Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990.

<sup>5</sup>См. Букалов, А.В., Бойко А.Г. Соционика: Тайна человеческих отношений и биоэнергетика. — Киев: «Соборна Україна», 1992.

все виды стилей мышления могут быть объединены общим двухсторонним понятием, подразделяющимся на две группы — синоптическую и эктеническую. Первая синоптическая группа состоит из таких проявлений стилей мышления, как: импульсивность, конкретность, произвольность, целостность, синтез, уравнение, индуктивность, правополушарность, поле-чувствительность, поле-независимость. Вторая эктеническая группа /«эктенический» от греческого, *ektasis*, «развертывать»/ включает: рефлексивность, абстракцию, последовательность, деталенаправленность, анализ, усиление, дедуктивность, левополушарность, отсутствие поле-чувствительности, поле-зависимость.

В современной научной литературе когнитивный стиль рассматриваются как комплексное целое, обладающее индивидуальным «профилем» во взаимодействующих когнитивных стилях<sup>1</sup>. Добавим, что каждый преподаватель также имеет свой обучающий профиль, определяемый, в частности, своими когнитивными стилями<sup>2</sup> и каждая учебная группа имеет свой когнитивный профиль /профиль класса/, т. е. те характеристики, которые преобладают в одной группе учащихся и не наблюдаются в другой. Даже учебник отражает индивидуальный профиль автора .

Затруднения в усвоении ИЯ как и любого другого учебного предмета, возникают, когда когнитивный профиль отдельного учащегося сильно отличается от когнитивного профиля преподавателя, группы или учебника. Если когнитивный профиль учащегося отличается только одним аспектом, например, совпадает с когнитивным профилем класса и преподавателя, но не совпадает с когнитивным профилем учебника; или если имеется сходство в области психотипов и стилей мышления, но его нет в области каналов восприятия, тогда возможно избежать многих трудностей. Другими словами чем сильнее и разнообразнее отклонения, тем глубже и многочисленнее трудности, возникающие в процессе обучения.

---

<sup>1</sup>Keefe J. W. Student Learning Styles. — Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1979.

<sup>2</sup> Допускаем, что существуют и другие стили обучения.

Во второй главе излагаются принципы индивидуализации обучения иностранному языку с учетом когнитивных стилей. Трудности, вызываемые несходством стилей обучения со стилями учения, иллюстрируются примерами из опыта преподавания иностранного языка в СНГ, США, Европе и Латинской Америке.

Преимущество применения результатов исследования когнитивных стилей в обучении очевидно. Учет влияния когнитивных стилей на процесс обучения может намного улучшить результативность преподавания иностранного языка. Зная когнитивный профиль класса /и/или группы/ и индивидуальные несовпадения с ними, опытный преподаватель может предвидеть, кто не справится с отдельными видами учебной работы, и сможем адаптировать урок применительно к индивидуальным соответствующим когнитивным стилям.

Современные данные показывают, что если преподаватель не учитывает когнитивного профиля /отдельного/ учащегося при выборе способов и методов преподавания, то даже способные учащиеся могут испытывать трудности. Чтобы дать возможность всем учащимся успешно изучать иностранный язык, необходимо адаптировать учебный процесс, обращая внимание на когнитивный профиль класса, отдельных учащихся, преподавателя и автора учебника. Во второй главе обсуждаются виды деятельности, способствующие результативности обучения каждому типу и подтипу когнитивных стилей.

Часто успешность данной группы или данного учащегося в большой степени зависит от межличностного взаимодействия группы или учащегося и преподавателя. Во второй главе мы рассматриваем такое взаимодействие с точки зрения совпадающих и несовпадающих когнитивных стилей. Приводим приемы, которые могут наладить отношения при крайнем несовпадении.

В третьей главе аргументируется новый подход, выражаемый формулой «Адаптирование-Расширение-Варьирование» /АРВ/, предлагаемый нами в качестве системы индивидуализированного обучения иностранному языку в соответствии с этим подходом на основе новых данных о когнитивных стилях характеризуются технологии уроков иностранного языка и возможности их организации как в строго

контролируемых так и в более свободных режимах работы. Предлагаемые рекомендации позволят преподавателю наиболее оптимально организовать учебный процесс /отбирать тексты, упражнения и учебные задачи/ при котором и большинство учащихся, /стили мышления которых совпадают с предпочитаемым когнитивным стилем, составляющим профиль класса/, и меньшинство учащихся, /стили мышления которых не совпадают с профилем класса/, успешно овладевали иностранным языком. В конце главы обсуждаются прагматические факты и наблюдения, подтверждающие теоретические положения и результативность преподавания с учетом когнитивных стилей.

Мы предлагаем подход к учету когнитивных стилей учащихся в обучении, выражаемый триадой: «Адаптирование-Расширение-Варьирование» /АРВ/. Этот подход требует: 1/ введения нового материала с учетом когнитивных стилей учащихся; 2/ расширения количества стратегий учащимися на уже изученных темах; и 3/ тестирования /контроль/ учащихся с ориентацией на присущие им когнитивные стили.

Адаптация к когнитивным стилям учащихся очень важна при введении нового языкового материала: лексики, грамматики и лингвострановедческой информации. Например, в учебнике вводится новая тема «Погода». Можно адаптировать такой урок многими способами, особенно если учащиеся будут разделены на несколько маленьких групп. /См. 3-ью главу./ Своеобразие необходимой и достаточной адаптации, конечно, зависит от когнитивного профиля класса, обучающего профиля преподавателя и учебника и меры отклонения от их индивидуального профиля и учебных ресурсов учащегося.

Есть случаи, когда можно с уверенностью ожидать адаптацию учащихся к требованиям учебника или преподавателя. При повторении изученного материала преподаватель имеет возможность развить у учащегося способность работать другим /не свойственным ему/ когнитивным стилем<sup>1</sup>. Демонстрируя учащимся стратегии, связанные с

---

<sup>1</sup>т.е. приспособления учащихся к когнитивному профилю класса, преподавателя, и/или учебника

другими, вплоть до противоположенных, стилями усвоения, и предлагая упражнения, которые требуют применения этих иных стратегий, преподаватель может постепенно развить у учащихся более широкий набор стратегий, что сделает их более гибкими при обучении и получении образования в целом.

Адаптация контролирующих материалов к когнитивным стилям учащихся крайне важна при оценке прогресса, достигнутого в обучении. Система, которая дает преимущество одному типу учащегося, несправедлива и неадекватно отражает уровень знаний других. Например, рефлексивные учащиеся, сдающие экзамены с ограничением во времени, редко заканчивают экзамены вовремя и реже показывают свои истинные знания; в то же время импульсивные учащиеся отлично справляются с такими экзаменами. Другой пример: целостнонаправленные учащиеся обычно отлично пишут сочинения, но временами не справляются с экзаменами, когда надо кратко ответить на вопросы или выбрать один правильный ответ. Наоборот, детале-направленные учащиеся не справляются с сочинением, но успешно справляются с тестом множественного выбора. Подчеркнем, что добросовестный преподаватель, разумеется, будет взаимодействовать с учащимися по-разному, понимая, что все учащиеся *равны*, но не *одинаковы*. В этом суть проблемы тестирования учащихся по любому предмету, в том числе и по русскому как иностранному. Для того, чтобы учащиеся имели равные возможности показать свои знания и умения при проверке коммуникативной компетенции, необходимо создать разные варианты единого формата данного экзамена, учитывающие в том числе и разные когнитивные профили /см. 3-ью главу/.

Но парадоксальность ситуации сегодня состоит в том, что параллельно с интересом к разработке индивидуальных когнитивных стилей возникает и растет психолого-педагогическое движение в сторону развития образовательных стандартов и тестовых экзаменов, к чему мы лично относимся со значительной долей скепсиса: стандартная инструкция, стандартная методика и стандартное тестирование не актуальны. Даже если стандартность осуществима, ее

результат может быть негативным. Только тогда, когда экзамены будут учитывать всё многообразие различий в когнитивных стилях, экзаменационные оценки будут точно и надежно отражать уровни коммуникативной компетенции и объем знаний учащихся.

Это вовсе не значит, что не нужна широко принятая система, стандартизирующая уровни коммуникативной компетенции. Более того, нынешняя ситуация в образовании, позволяющая учащимся переходить из одного учебного заведения в другое, с непреложностью требует наличия такой системы. Проблема в другом — в параметрах описания коммуникативных функций и в том, как лучше, справедливее и надежнее установить уровень коммуникативной компетенции каждого отдельного учащегося.

Предлагая подход АРВ, мы имеем в виду, что, хотя его можно использовать при любом методе преподавания иностранного языка, большинство преподавателей будет использовать его вкупе с тем или другим коммуникативным методом<sup>1</sup> или подходом<sup>2</sup>. Поэтому наши рекомендации отражают прежде всего развитие коммуникативной компетенции как цели обучения<sup>3</sup>. С этой целью тесно связана проблема состава и структуры коммуникативной компетенции<sup>4</sup>. Хотя относительное сбалансирование компонентов коммуникативной компетенции является весьма желательным, ни в теории, ни на практике не разработаны соотношения пропорций отдельных компонентов коммуникативной компетенции<sup>5</sup>. Мы поэтому вынуждены обращаться к

<sup>1</sup>Под рубрикой коммуникативного метода понимается по предложению Е. И. Пассова как «попытка приблизить процесс обучения . . . к процессу реальной коммуникации. / Глухов Б. А., Щукин, А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993. — С. 95. / Тж. см. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989.

<sup>2</sup>Под коммуникативным подходом понимается один из определенной группы методов с ориентацией на формирование коммуникативной компетенции, часто соответствующее представленному уровню владения языком по шкале ILR или ACTFL. /Первую шкалу создало правительство США для измерения готовности государственных служащих к профессиональной работе в стране изучаемого языка. Вторая шкала является адаптацией первой для применения в школах и вузах комитетом профессоров и правительственных специалистов по тестированию и выделяет больше разделений на начальных уровнях и меньше на профессиональных уровнях, чем первая шкала.

<sup>3</sup>См. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984; Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989; Артюнов, А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М., 1990. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку. — М., 1989.

<sup>4</sup>См. стр. 4.

<sup>5</sup>Разные методисты предполагают, что у учащихся на начальном этапе преобладает стратегическая компетенция, а у тех, кто достиг высшего уровня, преобладают лингвистическая, социокультурная, и эмоциональная компетенция. /См. *From Advanced to Distinguished: Teaching Superior-Level Language*



этим компонентам как к изолированным элементам. При этом, мы будем рассматривать роль разных когнитивных стилей в развитии того или другого компонента и показывать отношение между отдельными когнитивными стилями и разными уровнями коммуникативной компетенции в целом.

В заключении делаются выводы о том, что в процессе сбора новых данных нам придется периодически перестраивать понимание когнитивных стилей как в теоретическом аспекте, так и в практическом применении в методике РКИ. Вместе с тем, эта диссертация естественно не претендует на исчерпывающую и бесспорную разработку темы методики индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом когнитивных стилей усвоения. Для этого необходимо провести еще немало серьезных исследований.

Кроме перечня отечественных публикаций, библиография включает в себя обширный англоязычный перечень научной литературы по исследуемой проблеме.

Диссертация снабжена двумя Приложениями. В первом приводится Перечень терминов, употребляющихся в работе, и их дефиниции. Во втором приводятся приемы определения когнитивных стилей. Они включают Эрман-Ливер Конструкция-Опросник /ЭЛКО/, АЛСАТ /который находится в Интернете: [www.russnet.org/assess/ALSAT.html](http://www.russnet.org/assess/ALSAT.html), где можно получить определение когнитивных стилей посредством подсчета компьютером/, Тест Торранса, поведенческий указатель и примерный список опросников, определяющих отдельные когнитивные стили, приведенные в нашей работе .

ЭЛКО является так называемым «само-докладом», т.е. учащиеся сами указывают свои когнитивные стили на базе вопросов, требующих выбор между двумя альтернативами /например, «Вы быстрее находите сходства или различия между двумя объектами?/. ЭЛКО определяет 10 категорий стилей мышления и состоит из 30-и вопросов.

АЛСАТ, наоборот, определяет когнитивные стили на базе вопросов о реакциях учащихся в ряду ситуаций /например, «Когда вы смотрите

телевизор, как вы выбираете передачу?» а/ читаю «7 дней», б/ ищу интересную передачу посредством просмотра того, что показывается по каждому каналу, в/ смотрю любую передачу, которая под руку попадает/. Посредством компьютера АЛСАТ сравнивает ответы с ожидаемым поведением, соответствующем определенным стилям, и на базе сравнения определяет когнитивные стили данного учащегося. Он определяет каналы восприятия и ряд стилей мышления и состоит из 72 вопросов.

Тест Торранса состоит из 40 вопросов и определяет один стиль мышления: полушарность. Он включен в это Приложение, потому что был использован в экспериментальных работах, описанных в третьей главе.

Поведенческий указатель является перечнем ожидаемых поведений, реакций, и слов, с помощью которого преподаватели могут определить приведенные в диссертации когнитивные стили учащихся, по наблюдениям над ними.

Есть и много других опросников и указателей. Примерный список их также включается во втором Приложении.

## ГЛАВА 1. ТЕОРИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Среди новых эмпирических данных в области педагогической психологии находятся результаты исследований по теории усвоения иностранного языка. Большинство из них уделяет внимание трем видам когнитивных стилей, влияющих на успешное усвоение иностранного языка: каналам восприятия, психологическим типам и стилям мышления.

### 1. 1. Описание каналов восприятия

Каналы восприятия основываются на физических способах восприятия и получения новой информации<sup>1</sup>. Каналы восприятия являются объектом глубокого исследования ученых уже на протяжении двух десятилетий<sup>2</sup>. При этом возникли разнообразные термины для названия не только отдельных стилей, а также названия самой категории. Термины меняются прежде всего в зависимости от области исследования<sup>3</sup>. Физиологи и нейролингвистические программисты считают эти стили репрезентационными системами и разделяют их на визуальную, аудиальную и кинестетическую системы<sup>4</sup>. Лингвисты считают эти стили каналами восприятия и разделяют их на зрительный, слуховой и кинестетический каналы<sup>5</sup>. Психологи считают эти стили модальностями и разделяют их на зрительные, слуховые и кинестетические модальности<sup>6</sup>. Использование терминов в педагоги-

<sup>1</sup>Некоторые ученые называют эти стили «видами памяти».

<sup>2</sup>См. Bandler R. *Using Your Brain — for a Change: Neurolinguistic Programming*. — Moab, Utah: Real People Press, 1985; Griggs S.A. *Counseling Students through Their Individual Learning Styles*. — Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1985; Dunn R. *Quiet Revolution in American Secondary Schools*. — Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1988; Jacobson S. *Meta-Cation: Prescriptions for Some Ailing Educational Processes*. Cupertino, CA: Meta Publications, 1983.

<sup>3</sup>В.П. Белянин обсуждает использование терминов этой категории когнитивных стилей с точки зрения физиологических и лингвистических аспектов нейролингвистического программирования. /См. Белянин В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам//Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization/International Conference, Taipei, Taiwan, 2000. — С. 17-36./

<sup>4</sup>Там же.

<sup>5</sup>Там же.

<sup>6</sup>Huber T., Prewardy C. *Maximizing Learning for All Students: Review of Literature on Learning Modalities, Cognitive Styles, and Approaches to Meeting the Needs of Diverse Learners*. — Norman, OK, Wichita State University, 1990; Kempwirth T., MacKenzie K. (1989). *Modality Preference in Word Learning: The Predictive Ability of the SWMI and ITPA/Educational Research Quarterly*. — 1989. — N 13. — С.18—25.

ческой литературе весьма пестро. Кроме вышеуказанных терминов пользуются термин «виды памяти» /зрительная, слуховая и моторная память/, «сенсорные предпочтения» /зрительная, слуховая, кинестетическая и механическая или тактильная предпочтения<sup>1</sup>/, и стили восприятия /зрительно-воспринимающий, слухо-воспринимающий и моторный стиль/<sup>1</sup>.

В данной работе мы используем термин «каналы восприятия», поскольку он отражает то, что эти предпочтения связаны прежде всего с чувственной памятью. Так как мы вводим новое расчленение каналов восприятия, мы взяли из вышеуказанного обильного списка терминов те термины, которые лучше объясняют приведенные понятия.

К общепринятым каналам восприятия относят зрительный канал /зрительно-воспринимающие учащиеся/, слуховой канал /слухо-воспринимающие учащиеся/ и моторный канал /моторно-воспринимающие учащиеся/. Существуют и другие каналы восприятия<sup>3</sup>. Однако, зрительный, слуховой и моторный каналы стали наиболее принятыми и распространенными на сегодняшний день. Поэтому мы обсуждаем влияние каналов восприятия на процесс усвоения иностранного языка на основе этих трех принципиальных каналов, каждый из которых выступает в двух ниже указанных вариантах.

Зрительный канал восприятия — это когнитивная способность воспринимать новую информацию преимущественно с помощью зрения. Качественные знаки новой информации, на которые реагирует носитель этого стиля в процессе восприятия и обработки, это — яркость, размер, цвет, его насыщенность, сила и чистота, контрастность, фактура, форма и симметрия<sup>4</sup>. Мы выделяем два типа зрительно-воспринимающих учащихся: вербалисты /т.е., «видящие» слова, их написание/ и иконисты /т.е. видящие картинку, образ<sup>5</sup>/. Если, например, вербалисту нужно

<sup>1</sup>Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка. — М., ОНТИ ПРЦ РАН, 1997.

<sup>2</sup>Reid, J.R. Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom. — Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall, 1998; Reiff J. Learning Styles. Washington, DC, NEA Professional Library, 1992; Griggs S.A. Counseling Students through Their Individual Learning Styles. — Ann Arbor, MI, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1985.

<sup>3</sup>Например: ольфакторные или густаторные.

<sup>4</sup>См. Bandler R. Using Your Brain — for a Change: Neurolinguistic Programming. — Moab, Utah: Real People Press, 1985

<sup>5</sup>См. Leaver B.L. Teaching the Whole Class. — Dubuque, IA: Kendal Hunt Publishing, 1998.

запомнить русское слово СОЛНЦЕ, он придет к этому только увидев, как бы "внутренним" зрением все составляющие это слово буквы с-о-л-н-ц-е. Иконист же, мыслящий образами, запомнит это слово по ассоциации с образом самого солнца.

Учащиеся, зрительно воспринимающие учебный материал, не зря увлекаются уроками чтения. Большинство из них прекрасно читает. /Некоторые даже выбирают впоследствии карьеру, так или иначе связанную с хорошо развитыми навыками чтения/. Чтение в качестве познавательной деятельности легко усваивается как вербалистами, так и иконистами. Это, кстати, убеждает нас, что флашкарты<sup>1</sup>, на которые сегодня наложено табу во многих программах в США, в действительности далеко не бесполезны. Вербалистам они даже просто необходимы в качестве наглядного средства обучения. /Флашкарты бесполезны в обучении иконистов, что также объясняется особенностями их восприятия./

Слухо-воспринимающие учащиеся в приобретении и обработке новой информации опираются прежде всего на слух. Качественные различия, на которые они реагируют, это, прежде всего, высота тона или звука, темп, громкость, ритм, тембр и резонанс<sup>2</sup>. Слухо-воспринимающие учащиеся в свою очередь делятся на две группы<sup>3</sup>: аудиальные /лучше воспринимающие и обучающиеся, слушая других/, и речевые /лучше воспринимающие и обучающиеся в процессе собственной речевой деятельности — говорят сами по себе и слушают только самих себя/. Первым нужно пространное объяснение преподавателя ко всем инструкциям, вторым необходима их собственная речевая «обработка».

На занятиях иностранного языка слухо-воспринимающие учащиеся успешнее всего обучаются в процессе обсуждения и дискуссий. На других курсах и независимо от предмета обучения слухо-воспринимающие учащиеся выделяются своим естественным тяготением к устному изложению материала /разговорные или даже

<sup>1</sup> В американской методике, флашкарт — это карточка, на одной стороне которой находится иностранное слово а на оборотной стороне — образ или перевод.

<sup>2</sup> См. Bandler R. Using Your Brain—for a Change: Neurolinguistic Programming. — Moab, Utah, 1985

<sup>3</sup> См. Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition. — Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998.

ораторские навыки успешно прививаются этим учащимся/. Поэтому фильмы, любые формы разговорной деятельности, доклады и лекции оказываются особенно полезными в процессе обучения слуховоспринимающих учащихся. Для этих учащихся, целесообразно использование на уроках пьес, магнитофонных записей, радио- и телепрограмм.

Моторно-воспринимающие учащиеся в приобретении новой информации опираются на движение. /Раньше моторный канал восприятия назывался «двигательной памятью». Качества, наиболее важные для них во взаимодействии с новой информацией, это — частота, давление, продолжительность действия и интенсивность внимания<sup>1</sup>. «Моторные» учащиеся могут быть разделены на две подгруппы<sup>2</sup>: кинестетические /учатся, используя ноги и руки/ и механические /в процессе учения используют пальцы/.

Большинство людей обладает первичным и вторичным каналами восприятия<sup>3</sup>. Некоторые в процессе обучения пользуются даже многими стилями, и только совсем небольшое число людей, оказывается, не имеет предпочтений: все каналы восприятия или обучения одинаково хороши для них. Трудности в обучении возникают у учащихся с ярко выраженным каналом восприятия, если он не соответствует способам и стилю преподавания.

Первым шагом в организации учебного процесса, учитывающего разнообразие каналов восприятия учащихся, выступает установление. Согласно исследованиям сотрудников нейролингвистического программирования /НЛП/, одним из способов распознавания индивидуального канала восприятия человека является наблюдение за движением его глаз<sup>1</sup>. В исследованиях НЛП указывается, что зрительно-воспринимающие люди смотрят прямо, не опуская глаз, слуховоспринимающие смотрят в сторону, а моторные — вниз и, в зависимости от того, вспоминают ли они старую информацию или

<sup>1</sup>Bandler R. Using Your Brain — for a Change: Neurolinguistic Programming. — Moab, Utah: Real People Press, 1985.

<sup>2</sup>См. Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition. — Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998.

<sup>3</sup>Это значит, что чаще всего у данного учащегося преобладает один из трех возможных стилей восприятия, но он может без больших трудностей пользоваться вторым.

создают новую, вращают глазами в разные стороны: смотрят вправо, вспоминая, влево — создавая. Результатом такого «теста» могут оказаться самые разнообразные заключения, в том числе и определение канала восприятия учащегося. Однако, педагогу следует учитывать, что такой «тест», взятый сам по себе как способ определения когнитивного стиля, недостаточно точен. Дело в том, что наблюдение за движением глаз человека может увести исследователя далеко в сторону от проблем канала восприятия, даже ввести в заблуждение. Существует много других причин, по которым люди смотрят так или иначе. Поэтому, хотя наблюдения за движением глаз учащегося в процессе его работы над учебным материалом может помочь в предварительном определении его канала восприятия, в дальнейшем его следует подтвердить другими, более точными методами, например, наблюдением за поведением во время процесса обучения. Обычно после прослушивания детального изложения новой темы, а затем словесных инструкций по выполнению домашнего задания, зрительные и моторные учащиеся задают вопрос: «Что мы должны делать?» — даже когда инструкции даются на родном языке. Если же предложить им сначала самостоятельно прочитать, «увидеть» условия задания, то скорее всего слухо-воспринимающие и опять же моторные учащиеся по-прежнему будут задавать тот же вопрос: «Что мы должны делать?» В обоих случаях учащиеся могут хорошо понимать преподносимый материал, поступательно усваивая его «снизу-вверх» /слова и предложения/, но на следующем уровне усвоения информации «сверху-вниз» их восприятие как бы буксует. И именно здесь, по-видимому, можно ожидать несоответствия стиля обучения каналу восприятия учащихся.

Существует и другой способ определения канала восприятия учащихся — это конкурентная оценка результатов их работы. Так, зрительные и моторные учащиеся, очевидно, преуспеют в письменных заданиях и письменных тестах, слухо-воспринимающие — хорошо проявят себя в устных тестах и устных заданиях. Моторные плохо справляются с устными заданиями, но способны прекрасно выполнить практические задания, например, рисовать, «объяснить» значение слова

---

<sup>1</sup>См. Jacobson S. Meta-Cation: Prescriptions for Some Ailing Educational Processes. Cupertino, CA: Meta

жестами, выполнить предложенное задание подходящим движением. Таким образом, в качестве «практического инструмента» для определения преподавателем стиля усвоения учащимися языкового материала могут использоваться все вышеназванные способы.

## 1. 2. Описание психотипов

Психологический тип /психотип/ характеризуется разнообразными способами взаимоотношения человека с другими людьми, с физическим и интеллектуальным миром, окружающим его. На сегодняшний день, наиболее известные концепции психотипов изложены в работах Юнга.<sup>1</sup> Разнообразные системы характеристики психологических типов<sup>2</sup> основываются на первоначально исследованном разделении их у Юнга, который разработал типологию характеров. В этой типологии выделяются доминирующие психические функции /мышление, ощущение — или сенсорность, интуиция, чувство<sup>3</sup>/ и преобладающие направленности на внешний и внутренний мир /экстравертивный и интравертивный<sup>4</sup>/.

Общеприняты два наиболее популярных способа определения психотипов, основывающиеся на работах Майерса и Бриггса.<sup>5</sup> Первый способ известен под названием Майерс-Бриггс Индикатор Типов<sup>6</sup> /МБИТ/. Второй способ — это Различитель темперамента по Кирси<sup>7</sup>. Оба МБИТ и Различитель темперамента по Кирси основывается на шестнадцати психологических типах личности, восходящих к

Publications, 1983.

<sup>1</sup>См. Jung C. G. Psychological Types. — Princeton, NJ: Princeton University Press, 1971.

<sup>2</sup>См. Филатова Е. Соционика для вас. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994; Briggs-Myers I. Introduction to Type. — Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1980; Keirse D., Bates M.A. Versteh mich, Bitte. — Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990.

<sup>3</sup>В данной работе мы используем все термины Юнга по переводу А.А. Грицанова /см. Новейший философский словарь/Под главной ред. А.А. Грицанова. — Минск: Издательство В.М. Скакун, 1998/, кроме одного: ощущение. Вместо термина «ощущение» мы используем термин «сенсорность», который является прямым переводом термина, приведенного Юнга, и предпочтительным термином в области соционики /см. Букалов А.В., Бойко А.Г. Соционика: Тайна человеческих отношений и биоэнергетика. — Киев, «Соборна Україна», 1992/.

<sup>4</sup>Термины «экстраверсия» и «интраверсия» определяются одинаково в двух словарях: 1/ Новейший философский словарь/Под главной ред. А.А. Грицанова. — Минск, Издательство В.М. Скакун, 1998; и 2/ Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974.

<sup>5</sup>См. Briggs-Myers I. Introduction to Type. — Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1980.

<sup>6</sup>См. Myers I. B., Briggs K. The Myers-Briggs Type Indicator. — Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1976.

<sup>7</sup>См. Keirse D., Bates M.A. Versteh mich, Bitte. — Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990.



типологии Юнга, к которой Майерс и Бриггс добавили одну категорию: оцениваемость-восприимчивость<sup>1</sup>. Итак, шестнадцать психотипов складываются из комбинации характерных черт, присущих четырём основным типам личности: 1/ интравертно-экстравертный, 2/ сенсорно-интуитивный, 3/ чувствительно-мыслительный и 4/ оценивающе-восприимчивый. Эти различия не выдвигаются в качестве противоположенных черт, а лишь в смысле некоего континуума /например, интраверты, как и экстраверты, различаются друг от друга по интенсивности<sup>2</sup>. Обратимся к более подробному рассмотрению характерных черт, комбинация которых формирует те или иные типы личности.

### 1/ Интраверсия и экстраверсия<sup>3</sup>

Рассмотрим особенности использования терминов «интраверсия» и «экстраверсия» в трех контекстах: 1/ в обычной жизни, 2/ в педагогической литературе 1970х и 1980х годов и 3/ в области психологии, в частности психологических типов. В обычной жизни термин «экстраверт» характеризует открытого, нестеснительного человека, а «интраверт» наоборот стеснительного, замкнутого. В педагогической литературе СССР<sup>4</sup> термин «экстраверт» касался прежде всего таких качеств как общительность, разговорчивость, склонность к развернутым ответам, а «интраверт» — неактивность в общении, самостоятельность, склонность к однословным ответам<sup>5</sup>. В рамках терминологии, принятой в областях исследования психологических типов, стеснительность и общительность вообще не являются решающими факторами. Оба типа, интраверт и экстраверт, могут оказаться в жизни стеснительными людьми или склонными к развернутым

<sup>1</sup>Эти понятия, насколько мы знаем, впервые вводятся в русскую литературу. Поэтому, мы предлагаем прямой перевод терминов, использованных Мейерсом и Бриггсом, в качестве рабочих терминов.

<sup>2</sup>В литературе это явление часто называется континуума.

<sup>3</sup>Заметим особенности использования терминов «интраверсия» и «экстраверсия» в обычной жизни, которые не всегда совпадают с их использованием у Майерса и Бриггса, у Юнга или у Кирси и Бейтса. В обычной терминологии интраверты представляются открытыми, нестеснительными, а экстраверты — стеснительными, замкнутыми людьми. Однако, в рамках терминологии, принятой в областях исследования типов личности, стеснительность вообще не является решающим фактором. Оба типа, интраверт и экстраверт, могут оказаться в жизни стеснительными людьми.

<sup>4</sup>Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному /психологические очерки/. — М., 1970.

<sup>5</sup>В педагогической литературе США эти термины появились попозже и в смысле психологических типов Юнга. /

ответам. В данной работе /и в ЭЛКО/ используются термины, соответствующие исследованиям в области психологии.

Интраверсия представляет собой направленность на внутренний мир. Согласно Юнгу, энергия интравертов /И<sup>1</sup>/ проистекает из них самих. Вот почему они истощаются в процессе общения с большим числом людей и склонны ограничить себя узким кругом близких друзей. После встречи с большим кругом людей, обычно официальных знакомых, интраверт чувствует себя физически усталым. Их интересы, как и их социальные взаимоотношения с окружающими, отличаются глубиной.

Экстраверты /Э<sup>2</sup>/, наоборот, направлены на внешний мир. Они получают энергию из окружающего мира. Вот почему в общении с большим числом людей они чувствуют себя превосходно. В одиночестве их энергия рассеивается. Поэтому они естественно тянутся к как можно большему числу друзей и знакомых. После больших встреч или вечеринок, они готовы сразу же идти на очередные контакты. Их интересы, как и их социальные отношения, отличаются широтой. Практические исследования показали, что экстраверты реагируют на внешние стимулы в большей степени, чем интраверты, которые более углублены в события своей внутренней жизни<sup>3</sup>. На занятиях экстраверты хватаются за любую возможность общения. Интраверты, наоборот, предпочитают работать независимо, не отвлекаясь на общение<sup>4</sup>.

## 2/ Сенсорность и интуитивность

Следующий психологический тип по Юнгу определяют сенсорно-интуитивные различия между людьми. Сенсорные /С<sup>1</sup>/ люди сосредоточены на деталях, фактах, действительности, реальных возможностях, представленных наглядно. Они работают, опираясь на свои пять чувств. Убедить их можно только конкретными результатами, фактами, цифрами или другими практическими доказательствами. Интуитивные

<sup>1</sup>В МБИТ интраверты обозначены буквой И.

<sup>2</sup>В МБИТ экстраверты обозначены буквой Э.

<sup>3</sup>См. Eysenck M.W. Extraversion, Arousal, and Retrieval from Semantic Memory // Journal of Personality. — 1974. — N 42. — С.319-331

<sup>4</sup>См. Kreitler S., Kreitler H. The Cognitive Foundations of Personality Traits. — NY: Plenum Press, 1990.

/N<sup>2</sup>/ люди опираются на интуицию, возможности предвосхищения будущего. Они прекрасно работают, опираясь на свое «шестое чувство». Практические исследования показывают, что интуитивисты сильны в абстрактных идеях, оригинальности мысли и склонны к неосознаваемому пониманию.<sup>3</sup> Чтобы убедить интуитивиста, вы должны прежде всего вдохновить его, вызвав в нем ответное, но его собственное «внутреннее чувство» того, что вы правы. Интуитивисты часто подозрительны, ищут и находят разнообразные пути интерпретации информации.

### 3/ Мышление и чувство

В третьей группе Юнг рассматривает мыслительно-чувствительность<sup>4</sup>. «Мыслители» /M<sup>1</sup>/ обычно ставят принципы, идеи выше людей. Поэтому быть честным для них так же важно, как и быть уверенным, что и все вокруг построено на честных принципах. Будучи создателями систем, мыслители хотят быть оценены по достоинству.

«Чувствительные» же люди /обозначены буквой Ч/ ставят людей выше любых принципов. Вместо того, чтобы обращаться к честности и справедливости, они проявляют сочувствие и взывают к милосердию. Чувствительный тип — творец человеческих отношений — хочет, чтобы его усилия в этой области были заметны.

Зная различия между двумя этими психологическими типами, преподаватель может соответственно по-разному стимулировать их учебную работу. Так, М-учащиеся могут быть отмечены за хорошую работу только в конце её, как справедливое вознаграждение за проделанный труд. Предвосхищение награды оказывается достаточным стимулом в их работе. Ч-учащиеся будут лучше работать, если их усилия подчеркнуты в самом начале их работы. Похвала преподавателя много значит для них и в процессе труда. Преподаватель же может быть уверенным, что результаты будут значительно больше если усилия учащегося будут замечены и отмечены с самого начала работы. Важно в

<sup>1</sup>В МБИТ сенсорный тип обозначается буквой С.

<sup>2</sup>В МБИТ интуитивный тип обозначается буквой Н.

<sup>3</sup>См. Stricker L.J., Ross J. (1964). Some Correlates of a Jungian Personality Inventory//Psychological Report.. — 1964. — N 14. — С.623-643.

<sup>4</sup>Мы используем термины Юнга, «мыслители» и чувствители», но заметим, что сторонники соционики использует термины, «логики» и «этики».

связи с этим указать, что общераспространенная идея о том, что только чувствительные люди наделены эмоциями, несостоятельна. Оба типа — мыслительный и чувствительный — являются в равной степени эмоциональными, отличаясь только формой и мерой выражения эмоций. Мыслительный тип выражает их словом и прикосновением, чувствительный — поступком и действием.

#### 4/ Оценивающий и восприимчивый типы

К четвертой группе психологических типов, добавленной к типологии Юнга Майерсом и Бриггсом, относятся оценивающий и восприимчивый типы. Оценивающий тип /обозначен буквой O/ склонен к точной организации и планированию своей работы. Точное время окончания работы, практической или теоретической, важно для него и стимулирует его в процессе труда. Обычно, но не всегда, оценивающие люди моноактивны<sup>2</sup>, приступают к новому типу деятельности или занятий, только завершив предыдущие. /В результате они аккуратны на рабочем месте, будь то на работе или дома/. Восприимчивый тип /обозначен буквой V/ более терпим и легче приспосабливается к разнообразным условиям труда. Но он нуждается в определенной свободе и гибкости графика работы. Восприимчивые люди полиактивны, способны к одновременным занятиям несколькими делами.<sup>1</sup>

#### 5/ Шестнадцать психологических типов Мейрса и Бриггса

МБИТ объединяет описанные выше четыре «оси» или, более точно говоря, континуума. Каждый тип отличается от других по тому, какие виды деятельности он предпочитает, как относится к преподавателю и к другим учащимся, и в каком типе группы он более успешно учится. Основные черты каждого психотипа таковы:

ЭСЧО учащиеся /экстравертно - сенсорно - чувствительно - оценивающие/ предпочитают заниматься и работать в группе. Как и СО /сенсорно-оценивающие/ учащиеся, они прислушиваются к авторитет-

<sup>1</sup>В МБИТ мыслительные психологические типы обозначены буквой М.

<sup>2</sup>Моноактивность определяется предпочтением работать лишь над одним проектом и закончить его до начала следующего проекта.

ному мнению, и как ЭЧ-учащиеся, они хорошо чувствуют себя в окружении равных.

ЭСМО /экстравертно - сенсорно - мыслительно - оценивающие/ учащиеся по натуре администраторы. Им нравится организовывать и наводить порядок в окружающем их мире. Они обучаются лучше всего по ясным и четким инструкциям, в условиях, опять же, четкой организации и в определенных временных рамках.

ЭНЧО /экстравертно - интуитивно - чувствительно - оценивающие/ учащиеся похожи на ЭСЧО-учащихся в смысле их стремления к кооперации труда. Они прекрасно работают и в одиночку, и в группе равных. Эти учащиеся идут навстречу любой возможности помочь преподавателю на занятиях. Мнение окружающих, их оценка много значат для них.

ЭНМО /экстравертно - интуитивно - мыслительно - оценивающие/ учащиеся — прирожденные лидеры. Именно поэтому присутствие на занятиях больше, чем одного учащегося типа ЭНМО, может затруднять работу преподавателя. Путь к лидерству они преодолевают самыми разнообразными путями. Но этот же тип учащегося /восприятие и когнитивный стили которого определены и поддержаны преподавателем/ может оказаться и его наибольшей поддержкой в классной работе.

ЭСЧВ /экстравертно - сенсорно - чувственно - восприимчивые/ учащиеся, как и другие СВ /сенсорно-восприимчивые/ учащиеся, присутствуют на занятиях, как правило, только физически. ЭСЧВ-учащиеся по своей ЭЧ /экстравертно-чувствительной/ натуре, менее других СВ учащихся склонны к любой групповой деятельности. Они стремятся быть дружелюбными, ищут признания окружающих, преуспевая скорее в спорте, чем в учебе. Эти учащиеся чаще всего предпочитают физически активное обучение. На занятиях по иностранному языку они лучше всего занимаются в маленьких группах с элементом соревнования. Специальные юношеские отряды и лагеря с учебным уклоном, для ЭСЧВ учащихся — прекрасные условия для занятий.

ЭСМВ /экстравертно - сенсорно - мыслительно - восприимчивые/ учащиеся всем занятиям предпочитают мыслительные. Игры на смекалку, различные представления, требующие некоторого приложения умственной деятельности, привлекают их больше всего. ЭСМВ учащиеся по природе своей обладают даром разрешения проблем.

ЭНЧВ /экстравертно - интуитивно - чувственно - восприимчивые/ учащиеся тянутся к деятельности, непосредственно связанной с окружающей жизнью. Приложение теоретических принципов в практической жизни для них всегда интереснее изучения самих принципов. Проекты интересуют их больше, чем упражнения. Они наделены богатым воображением, всегда сочувствуют товарищам и готовы оказать им помощь.

ЭНМВ /экстравертно - интуитивно - мыслительно - восприимчивые/ учащиеся любят замысловатые слова и сложные идеи. Они интерпретаторы по натуре. Им ипонирует творческий аналитический процесс с оценкой, открытием и развитием новых возможностей.

Учебные работы ИСЧО /интравертно - сенсорно - чувственно - восприимчивых/ учащихся отличаются продуманностью и аккуратностью. Они не возражают против деталей, но всего важнее для них быть уверенными в правильности и надежности используемого ими метода исследования.

ИСМО /интравертно - сенсорно - мыслительно - оценивающие/ учащиеся также характеризуются особой продуманностью и тщательностью в своей работе. Организация и порядок — необходимые условия их труда, позволяющие им сосредоточиться и стремиться к назначенной цели, не отвлекаясь на посторонние факторы.

ИНЧО /интравертно - интуитивно - чувствительно - оценивающие/ учащиеся одарены здравым смыслом и трудятся на общее благо. Их работы обычно прекрасно исполнены. Они стремятся к совершенствованию в учебе, добиваются успехов прилежанием и упорством. Это обычно хорошие учащиеся, творчески относящиеся к работе.

ИНМО /интравертно - интуитивно - мыслительно - оценивающие/ учащиеся склонны искать смысл и предназначения в окружающем их мире. Они развивают теории и разрабатывают модели. Они способны к послушанию и следуют инструкциям, получаемым на занятиях, если, поразмыслив, найдут их полезными. Как и ИНМВ, ИНМО учащиеся они не склонны к безоговорочному признанию авторитета преподавателя. Они обращают мало внимания на согласие с ними окружающих. Они не склонны менять собственное мнение под влиянием критики окружающих. ИНМО учащиеся отличаются уверенностью в себе и в правоте собственного мнения.

ИНЧВ /интравертно - интуитивно - чувствительно - восприимчивые/ предпочитают трудиться независимо. Их может переполнять разнообразие идей, но им не придет в голову поделиться ими с окружающими, пока их к этому не принудят. Эти учащиеся кажутся иногда рассеянными в окружающей обстановке. С другой стороны, они — энтузиасты, способные к упорной самостоятельной работе.

ИСЧВ /интравертно - сенсорно - чувственно - восприимчивые/ учащиеся стремятся к гармонии в окружающем мире. Осложнения или разногласия обращают их в бегство. Дебаты, идейные разногласия или обмен мнениями в изысканной сократовской манере — это худшее, что можно им предложить. Преподаватели, которые не указывают срок окончания работы, ставят их в тупик. Даже самые одаренные и прославленные люди из этой категории обычно скромны и избегают шумной популярности.

ИНМВ /интравертно - интуитивно - мыслительно - восприимчивые/ сосредоточены на мыслях и идеях. Им нравятся размышление, исследование, интуитивная систематизация хаотических элементов окружающего мира. Логика и интеллигентность — первичные авторитеты для них. И в этом отношении требования ИНМВ учащихся к своим преподавателям очень высоки. Учащиеся этого типа умеют прекрасно концентрироваться на работе, отличаются хорошей памятью на понятую и усвоенную информацию. В круг их предпочтений входит независимая и спокойная работа.

## 6/ Виды темпераментов

Переходным этапом на пути ознакомления с работами Майерса и Бриггса и их практического применения является труд психолога из Калифорнии Кирси<sup>1</sup>. Не случайно, что многие преподаватели без особых трудностей находят возможность для применения его идей в собственных программах обучения. Здесь различаются четыре типа темперамента, основанных на типологии 16 психологических типов, предложенной Кирси и Бейтс: интуитивно-мыслительный /НМ/, интуитивно-чувствительный /НЧ/, сенсорно-оценивающий /СО/, сенсорно-восприимчивый /СВ/.

СО /сенсорно-оценивающий тип/ представляет темперамент руководителей или организаторов — людей, для которых вопросы культурных ценностей, их передачи от поколения к поколению являются святым делом.

СВ /сенсорно-воспринимающий тип/ — художественный темперамент людей, которые не терпят ограничений в свободе выбора и предпочитают физическую работу и лесоведение.

НЧ /интуитивно-чувствительный тип/ — темперамент «идеалистов» — людей, преданных идеям самоусовершенствования и совершенствования своих отношений с другими людьми. Они общительны и теплы в отношениях с окружающими, их иногда называют «человечными людьми».

НМ /интуитивно-мыслительный тип/ — это люди, ставящие во главу жизни принципы, создающие системы, критически относящиеся к авторитетам. Поучать окружающих — их призвание, они учат, даже не будучи преподавателями.

Если рассматривать каждый темперамент как определенный творческий тип личности, открывающаяся перед нами картина их различий может выглядеть следующим образом:

---

<sup>1</sup>Keirsey D., Bates M.A. *Versteh mich, Bitte.* — Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990.



ПСИХОТИП	ЧТО ОНИ ДЕЛАЮТ	КАКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ НАХОДЯТ
НМ	Создают системы	ЭНМО — предлагают их к использованию окружающими ЭНМВ — предлагают созданную систему к продаже окружающим ИНМО — пишут книги о своих открытиях ИНМВ — их системы не могут быть использованы другими.
НЧ	Творят отношения	ЭНЧО — помогают и поддерживают своих друзей ЭНЧВ — понимают своих друзей и влияют на них ИНЧО — сочувствуют своим друзьям ИНЧВ — жертвуют себя ради своих друзей
СО	Создают порядок	ЭСМО — руководят организацией ЭСЧО — следят за порядком в организации ИСМО — сохраняют порядок ИСЧО — внедряют порядок в организацию
СВ	Созидают, творят	ЭСМВ — участвуют в играх ЭСЧВ — играют с друзьями ИСМВ — играют в рискованные, физически сложные игры ИСЧВ — играют на музыкальных инструментах или выступают в других видах артистической деятельности

Тем же «житейским» способом, каким они на практике определяют каналы восприятия своих учащихся, администраторы могут пользоваться в определении психотипов преподавателей: слушать всё, что они говорят и делают, замечать всё, чего они не говорят и не делают. Как показывает выше проведенная информация, НМ преподаватели тяготеют к научной деятельности. Они много читают, любят писать и проводят много времени в библиотеках в поисках информации. НЧ преподаватели ценят отношения с людьми. Они много разговаривают, ходят на приемы и проводят много времени на вечерах и встречах в поисках дружбы. СО преподаватели одержимы работой. Они многое успевают сделать и всегда вовремя, нуждаются в порядке, и много времени на работе посвящают апробации. СВ преподаватели тянутся к физическому риску. Они участвуют в разных играх и занимаются спортом, любят природу и творчество и проводят много времени в лесу или в мастерских.

### 1. 3. Описание стилей мышления

Стили мышления отражают разнообразие мыслительных процессов. Мыслить — на основе уже употребленной и воспринятой информации — значит обрабатывать /повторением, ассоциацией, анализом, синтезом, и др./, накапливать и воспроизводить информацию и продуцировать на ее основе новую качественно уникальную идею. Стили мышления описаны большим количеством психологов и педагогов<sup>1</sup>.

Согласно Мессик:<sup>2</sup> «Стили мышления опираются на манеры, определенный порядок действий, поведение человека . . . концепция стиля включает в себе понятие действия в качестве характерной и типической формы поведения человека. . . . Стили мышления ценностно дифференцируемы: ценность определенного стиля находится в зависи-

<sup>1</sup>См. Claxton C.S., Murrell P. Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices. — College Station, TX: Association for the Study of Higher Education, 1987; Cornett C.E. What You Should Know About Teaching and Learning Styles. — Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983; Entwistle N.J. Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers. — New York: Wiley, 1981; Hashway R. Cognitive Styles: A Primer to the Literature. — San Francisco: EM Text, 1992; Lewis A.C. Learning Styles: Putting Research and Common Sense into Practice. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1991; Reiff J. Learning Styles. Washington, DC: NEA Professional Library, 1992; Saracho O. N. (1988). Cognitive Styles and Young Children's Learning//Early Child Development and Care. —1988. — N 30. — С.213-220; Solomon D. Teaching Styles and Learning. — Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1989.

<sup>2</sup>Messick S. и др. Individuality in Learning. — Washington, D.C.: Jossey-Bass Publishers, 1976.

мости от определенных обстоятельств. Стили мышления... отличаются широтой и всепроникающей глубиной применения . . . Стили мышления проходят через все области духовной и практической деятельности. Они служат уже более высокому, в сравнении с первоначальными средствами, уровню организации информации . . . В определенной части они выступают в качестве контролирующего механизма, обуславливающего характерные для данного индивидуума регуляцию и контроль над импульсом, мыслью и самовыражением в поведении» /С. 6-9/.

Сегодня существует огромное количество «систем», пытающихся объяснить когнитивные различия между индивидуумами. В действительности для преподавателей не имеет большого значения, какую конкретную систему они возьмут на вооружение для своей практической деятельности. Учить и обучать целый класс — значит смотреть и наблюдать, как каждый конкретный учащийся учится, а затем сравнивать особенности его стиля во взаимодействии с группой. Описание всех частных и закономерностей обучения даже одного учащегося обычно неповторимо. Наиболее распространенной причиной провала практического использования одной какой-нибудь прославленной «системы» в образовании как раз и является попытка подвести под неё индивидуальность каждого учащегося, а тем более целой группы. В практике преподавания постоянно возникают проблемы, не учтенные ни одной системой, а тем не менее влияющие на эффективность обучения: конкретная мотивация, физическое здоровье учащегося, естественные причины умственной неспособности или отсталости /реже обычного учитываемые в большинстве школьных программ/, или же проблемы, связанные с внешкольными, другими жизненными обстоятельствами.

В связи с разнообразием существующих «систем» возникла необходимость создать новую упрощенную систему /Эрман-Ливер Конструкция-Опросник /ЭЛКО//, которая делит основные стили мышления на две группы: синоптики и эктеники.<sup>№</sup> Слово «синопсис» происходит из греческого, и означает общность, глобальность. Синопсис в рамках стиля мышления характеризует восприятие

феномена в его целостности. Суммирующая, обобщающая манера характеризует подход учащихся-синоптиков и к познанию, и к когнитивной обработке новой информации. Эктасис — греческий антоним синопсису — означает разобщенность, точнее, тенденцию развертывать или расчленять идею. В рамках стиля мышления эктасисом характеризуется «восприятие феномена в многообразии его компонентов». Познание и когнитивная обработка новой информации по составляющим её атомам характеризует манеру учащихся-эктеников. В личной беседе с автором диссертации в 1997 г. Эрман высказала мысль, что «эктенический процесс позволяет осознать то, что неосознанно воспринимается синоптиками», отчего и складывается тенденция рассматривать синоптиков как всегда импульсивные, а эктеников только как рефлексивные личности», что в действительности может быть и не так.

Валидность и надежность ЭЛКО были установлены тестированием больше 1000 учащихся а выявление взаимосвязи между определенными когнитивными стилями было установлено посредством анализа полученных корреляций. Слабой стороной большинства из уже упомянутых «систем», затрудняющих их практическое применение, является их громоздкость. В противоположность им, конструктивная схема ЭЛКО состоит из данных более конкретных измерений значительно более конкретных. Вне этой схемы общераспространенным подходом к характеристике учащегося являлось определение его стиля через противопоставление другому — полярно противоположному, в результате чего на свет являлась некая смесь из разных стилей, которые предполагалось использовать в процессе обучения только одного учащегося.

Приводимый ниже синоптик/эктеник измерительные данные из ЭЛКО помогает определить различия уже на микро, а не на макро уровне стиля обучения. Предполагается, что такая конструкция значительно облегчит понимание различий между учащимися, предоставит в распоряжение преподавателей практически удобное средство для обучения целой группы.

---

<sup>1</sup>ЭЛКО состоит из 30 вопросов по матрице 10x3; перевод ЭЛКО на русский язык приложен к данной

<u>СИНОПТИК</u>	<u>ЭКТЕНИК</u>
целостнонаправленный	детальнонаправленный
синтетический	аналитический
уравнительный	усилительный
индуктивный	дедуктивный
произвольный	последовательный
конкретный	абстрактный
импульсивный	рефлективный
поле-независимый	поле-зависимый
поле-чувствительный	отсутствие поле-чув.
аналогический	однозначный

Как видно из приведенной выше схемы, синоптик и эктеник характеризуются не одним, а множеством особенностей<sup>1</sup>. К примеру, из трех учащихся синоптиков один может обладать почти всеми подкомпонентами своего типа /из левой колонки схемы/, другой — только одной третью их, а третий — половиной. В среднем же они все выйдут на уровень характеристики учащихся синоптиков. На макроуровне анализа их поведения и предпочтений эти учащиеся похожи, на микроуровне — это три разных типа учащихся с тремя разными типами предпочтений.

#### 1/ Целостнонаправленность и детальнонаправленность

Нередко в научной литературе, посвященной вопросам стилей мышления, термины «целостный» и «аналитический» используются для характеристики противоположных когнитивных стилей<sup>1</sup>. Это создает немало трудностей в исследованиях когнитивных стилей и их применении. Проблеме корректной терминологии уделяется внимание в работе Эрман и автор диссертации, предлагающей эктеник-синоптик конструкцию, в рамках которой аналитическое не противопоставляется

---

работе /см. Приложение 2/.

<sup>1</sup>Ehrman M.E., Leaver, B.L. Sorting out Global and Analytic Functions in Second Language Learning. Лекция, прочитанная на конгрессе Американской ассоциации прикладных лингвистов. — Orlando, FL, 1997.

целостному ни в значении, ни в действии, потому что противоположность целостно и детально-направленности, а противоположность аналитическому — синтетический подход к обучению.

Целостный<sup>2</sup> подход к обучению характеризуется восприятием «общей картинки». Обладатели этого подхода видят «лес», а не деревья, а в обработке информации продвигаются «сверху-вниз», сосредоточиваясь, в первую очередь, на общем её значении. В классной работе такие учащиеся стараются наделить значением всё, что они делают. При этом они нередко упускают из виду определенные детали. Если упущенных деталей оказывается весьма много, то значение, которое они «придумывают» может оказаться очень далеким от реальности. Именно так ведут себя учащиеся, о которых говорят, что они «витают в облаках». Хотя в действительности, в зависимости от их психотипа, целостновоспринимающие учащиеся могут быть очень даже «земными». Сенсорный тип, мыслящий целостно/сенсорно-целостный — не противоречие терминов /такие типы существуют в жизни/, в большей степени сосредоточен на реальности. Критическим моментом в целостном подходе к обучению является сосредоточенность учащегося на главной, общей мысли, обуславливающей, таким образом, направление и фокус его внимания.

В работе целостнонаправленных учащихся больше промахов, чем грубых ошибок. Если их попросить самостоятельно проверить и исправить свои ошибки, они скорее всего не найдут их. И это, очевидно, та область, над которой им следует работать, то есть приобретать навыки распознавания и исправления собственных ошибок. Самому учащемуся это может показаться жестоким, но возвращение его работ на переписку или переделку до тех пор, пока они, наконец, не будут выполнены точно и аккуратно — один из лучших способов, каким преподаватель может помочь своему учащемуся в приобретении

---

<sup>1</sup>Например: Huber T., Prewardy C. *Maximizing Learning for All Students: Review of Literature on Learning Modalities, Cognitive Styles, and Approaches to Meeting the Needs of Diverse Learners.* — Norman, OK, 1993.

<sup>2</sup>Словари психологических, когнитивных и философских терминов не включают общепринятого термина для этого явления. Поэтому мы предлагаем слово «целостнонаправленность» в качестве рабочего термина. Другие термины, использованные позже в литературе, включают «холистический» и «глобальный» /см. Акишина, А.А., Каган, О.Е. *Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка.* — М., ОНТИ ПРЦ РАН, 1997/. Последние термины проблематичны, потому что они шире по значению, чем описанное явление и могут также описывать явление синопсиса в целом.

необходимых навыков. Опять же возвращение работы на самостоятельную проверку и исправление эффективнее, чем отмечать ошибки самому преподавателю, потому что целостновоспринимающие учащиеся как правило не замечают ремарок преподавателя.

Детальнонаправленные<sup>1</sup> учащиеся ориентированы на точные предметы и детали. Это как раз те, кто «за деревьями не видят леса». Обработка информации здесь происходит «снизу-вверх» по закономерности: восприятие формы — первично, общее значение — вторично. Бывают случаи, когда интерес к деталям у учащихся этого типа делается всеобъемлющим и независимым от общей концепции познаваемого предмета, что создает дополнительные трудности в их обучении.

Детальнонаправленные учащиеся учатся по принципу поступательной, или поэтапной, обработки информации. Поэтому, например, стандартные языковые программы, заключающие в себе вопросы на понимание, работу со словарем, анализ слов и др. обычно прекрасно воспринимаются ими. То же можно сказать обо всех видах учебной деятельности, включающих конкретный эксперимент, который предварительно детально разработан и распланирован.

## 2/ Синтетические и аналитические различия

Синтетические<sup>2</sup> и аналитические<sup>3</sup> различия — это вторая важная область когнитивных стилей учащихся в системе ЭЛКО. Данные различия касаются направленности действий на объединение, или, наоборот, раздробление новой информации в процессе ее мыслительной обработки. Синтетики, осмысливая новую информацию, объединяют, синтезируют все имеющиеся у них в наличии компоненты знания о предмете; аналитики расчленяют и исследуют, анализируют предмет познания по составляющим его компонентам<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>Это совсем новая стиль мышления, введена в ЭЛКО. Поэтому мы предлагаем слово «детальнонаправленность» в качестве рабочего термина.

<sup>2</sup>Термин «синтез» определяется в литературе: «построения» новых, все более сложных объектов. /См. Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974 — С.105./

<sup>3</sup>Термин «анализ» определяется в литературе: «мысленное расчисление предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон». /См. Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974 — С.12./

<sup>4</sup>См. Фрумина, Е., Хассан, Б.. Attitudinal, Learning Style, and Gender Influences on Language Learning Strategy Selection in Siberian Students of English: Implications of Tolerance-Conflict, Global-Analytic, and Male-Female

Синтетика — учащиеся, создающие из частей целое. Они с легкостью находят связи и объединяют, кажется, необъединимое, что помогает им создавать новые интеллектуальные модели или конструкции. Синтетический стиль имеет несколько характеристик:

1. Построение гипотезы на базе опыта или просто интуитивно;
2. Процесс деятельности — неосознанный; продукт — осмысленный;
3. Синтетические учащиеся идут от внутреннего осмысления предмета к его конструкции.

Синтетические учащиеся, знакомясь с новой информацией при чтении, немедленно используют все имеющиеся у них знания и мысли и, обрабатывая новую информацию только вкупе с ними, приходят к новым идеям. По завершении этого процесса, детали и части уже не имеют для этих учащихся никакого значения, и они, как правило, не помнят, какие из идей, пришедших им в голову во время чтения, являются их собственными, а какие — заимствованными у других. Вот почему, когда на тестах по чтению учащийся должен ответить на очень подробные вопросы, он теряется, в особенности, если требуется ответить на вопросы относительно намерений автора текста. Детали и частности, неразличимо соединенные в работе синтетически мыслящего учащегося, оказываются трудными для расчленения.

Задания с использованием слов /их конструирование и придумывание/ более всего привлекают учащихся синтетического стиля. Они с готовностью отдаются любому из этих видов деятельности. Поэтому преподавателям легче обучать учащихся этого стиля, объединив их в одну группу для выполнения соответствующего задания.

Аналитики — это учащиеся, разбивающие целое на составляющие его части. Они прекрасно справляются со множеством составляющих частей целого и стремятся разглядеть мельчайшие нюансы во всякой картине. /Они живо разберут на части любой предмет, попавший им в руки./ Им нравятся заниматься грамматическими правилами, потому что они могут разобрать их и использовать при объяснении феномена.



Они легко находят различия в казалось бы самых неразличимых предметах. Им нравится работа со словами, если они вскрывают смысл слова и разбивают его на части — корень, суффикс, приставку. Аналитический способ в качестве стиля мышления включает<sup>1</sup>:

1. Подтверждение гипотезы;
2. Осмысленный процесс деятельности;
3. Взаимообусловленные процесс и продукт деятельности;
4. Анализ конструкции предмета, приводящий к его внутреннему осмыслению<sup>2</sup>.

Синтетический стиль может быть легко опознан: дайте учащемуся задания прочитать два параграфа или две страницы из любого текста и попросите его предсказать содержание следующих. Учащиеся этого стиля обычно делают очень содержательные предсказания общего плана, но не могут восстановить никаких деталей из уже прочитанных страниц. И знание лексики, когда это важно, может быть проверено, если предложить им определить значение того или иного слова по контексту. Если знание деталей важно, преподаватель может заранее указать учащемуся на те, о которых он спросит учащегося. Однако не стоит удивляться, если затем учащийся сможет рассказать об указанных деталях, но не будет знать содержания текста.

Аналитический стиль мышления обнаруживает себя в манере учащихся разделить на части любое задание. На полях любого текста у учащихся этого стиля можно увидеть написанные от руки определение, транскрипцию и перевод даже уже знакомых слов.

### 3/ Уравнительные и усилительные различия

Уравнительные и усилительные различия представляют собой другую важную область стилей мышления в системе ЭЛКО. Уравнительный и усилительный стили характеризуют пути восприятия и запоминания информации в процессе её когнитивной обработки<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Там же.

<sup>2</sup>Там же.

<sup>3</sup>См. Holzman P., Gardner R. Leveling and Repression//Journal of Abnormal Social Psychology. —1959. — N 59. — С.151—155; Keefe J.W., Monk J.S., вместе с Letteri C.A., Languis M., Dunn R. Learning Style Profile. — Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1989; Messick S. The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice//Educational Psychologist. — 1984. — N 59. — С.59—74.

Познавая новое, уравниватели как бы сплавляют вместе абсолютно различную, полученную из самых разнообразных источников информацию. К примеру, покажите им два фрукта: яблоко и апельсин, и они увидят «фрукт». Поэтому если нужно восстановить или воспроизвести в памяти специфические детали, части из общей массы информации эта работа оказывается недоступной для учащегося этого стиля<sup>1</sup>. Уравниватели инстинктивно удаляют все различия, делая упор на подобии. Анализ противопоставления и аналогии трудно удается им, потому что основывается на различии. Однако низкие оценки учащихся по тестам, требующим установления аналогии между объектами, не всегда правильно отражают потенциал учащихся этого типа. Низкие показатели теста никак не отражают уровня их вербального знания или тот удивительный факт, что учащийся-уравниватель способен представить любой из указанных в тесте ответов возможным только потому, что, минуя аналогии, он видит подобие — множество общих связей, никогда бы ни привлечших внимание учащегося усилительного типа. Если учащемуся-уравнивателю дать два задания сравнительного типа: одно — на описание различий, а другое — на описание подобия между двумя объектами, то, очевидно, он получит две полярно противоположные оценки за свой труд<sup>2</sup>.

Усилители в процессе когнитивной обработки новой информации ищут и опираются на различия между объектами. Все сказанное нами об уравнивателях со знаком «минус» может быть применено к усилителям. Они готовы воспроизводить в памяти все детали, потому что с самого начала раскладывают их по «полочкам». Они видят различия и только различия, а потому прекрасно справляются с заданием, предлагающим использование этой способности. В процессе овладения ИЯ они быстрее других усваивают морфологические формы благодаря способности обращать внимание на детали. Проводящийся в Соединенных Штатах SAT /общегосударственный, унифицированный тест множественного выбора/ обычно адекватнее отражает учебный потенциал учащихся

---

<sup>1</sup>Lowery R. Letteri's Information Processing As Related to Cognitive Structure. Доклад, прочитанный на конференции Ассоциации директоров средних школ штата Вашингтона. — 1982.

<sup>2</sup>Там же.

именно усилительного типа, невольно игнорируя учащихся уравнительного стиля.

Уравнители и усилители легко распознаются по тому, что они пишут в своих сочинениях, а также по результатам выполненных заданий /на подобие или на контраст/. Преподаватель может предложить собственный неформальный тест и выяснить, чему больше — общему или различному, уделяют внимание те или иные его учащиеся.

#### 4/ Импульсивно-рефлективные различия

Импульсивно-рефлективные различия — ещё одна группа стилей мышления, важных для работы на занятиях. Концепция этих стилей освещает скорость и реакцию учащихся на когнитивный стимул в их учебной работе<sup>1</sup>. /Л.А. Шварц в своей работе тоже заметил индивидуальные различия в скорости выполнения работы, хотя его эксперименты не были посвящены определению когнитивных стилей<sup>2</sup>./

Импульсивные учащиеся думают и реагируют почти одновременно. Они заканчивают свою работу быстрее рефлективных, но уступают им в аккуратности выполнения задания. Импульсивные учащиеся чаще других дают легкие и непродуманные ответы.

Преподаватели обычно без особого труда и с достаточной степенью уверенности могут определить уровень понимания нового материала у импульсивных учащихся на уроках иностранного языка. Любая учебная деятельность, непродолжительная по времени и требующая быстрой реакции, ответа, характеризует этих учащихся. Преподаватель может рассчитывать /и не без основания/, что импульсивные учащиеся вовремя закончат задание и ответ у них уже готов /правда, часто недостаточно продуманный/. Рефлективный

<sup>1</sup>Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1996; Keogh B.K., Donlan McG. (1972). Field Dependence, Impulsivity, and Learning Disabilities//Journal of Learning Disabilities. — 1972. — N 5. — С. 331-336; Naigle R.J., Thwaite B.C. (1979). Modeling Effects on Impulsivity with Learning Disabled Children//Journal of Learning Disabilities. — 1979. — N 12. — С.331—336; Zelniker T., Jeffrey W.E. (1976). Reflective and Impulsive Children: Strategies of Information Processing Underlying Differences in Problem Solving//Monographs of the Society for Research in Child Development. — 1976. — N 41, Serial No. 168.

<sup>2</sup>Шварц Л.А. Об индивидуальных различиях в критической частоте мельканий и длительности частоте мельканий и длительности отрицательного последовательного образа//Типологические особенности высшей нервной деятельности человека/Под ред. Б.М. Теплов. — М., Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959.

преподаватель может оказать огромное позитивное влияние на импульсивных учащихся. Думая и отвечая практически одновременно, учащиеся этого типа обычно не видят глубинных оснований любого вопроса. Многие из импульсивных учащихся развитием навыков критического мышления обязаны своим рефлексивным преподавателям, которые вместе с ними прорабатывали и критически осмысливали их первоначально спонтанные ответы.

Рефлексивные учащиеся сначала думают, потом отвечают. Они склонны к более заинтересованному и глубокому образу осмысления вещей. Они работают аккуратно, но медленно, отчего часто не успевают закончить задание к сроку. Это служит причиной распространенного в среде преподавателей нелестного мнения о рефлексивных учащихся: считается, что импульсивные учащиеся умнее или способнее рефлексивных. Хотя, очевидно, что всякое сравнение между этими двумя типами учащихся возможно только в области их разных когнитивных стилей и могут быть проверены только качеством выполненного ими учебного задания. Бидл<sup>1</sup> пишет: «Человек тем умнее, чем быстрее и лучше он справляется со всеми только что нами обсужденными процессами: восприятие, понимание и использование языка, запоминание, воспроизведение, обоснование» /С.191/.

Когда во мнении преподавателя быстрота и знание ошибочно совпадают, рефлексивный учащийся оказывается заранее в проигрыше. Когда преподаватели судят об интеллектуальных возможностях своих учащихся по шкале Бидла, они окончательно лишают своих рефлексивных учащихся шансов на успех. И что ещё хуже, рефлексивный учащийся может сам убедиться в своей слабости и признать свой поражение в сравнении с более быстрыми однокурсниками: не уложился во время теста, не успел ответить на все вопросы.

Рефлексивные учащиеся нуждаются во времени для осмысления вопросов, независимо от формальных условий задания — тест или классная работа. Для них спонтанный ответ представляется бессмыслицей. Поэтому в работе с этими учащимися преподавателю

---

<sup>1</sup>Beadle M.A Child's Mind. — Garden City, NY: Doubleday and Company, 1970.

лучше всего не ограничивать их во времени, давая возможность учащимся этого типа осмыслить новую информацию в естественном для них темпе, а проверить их работу всегда можно после урока, по домашнему заданию, по ходу работы в небольших группах, или даже в ходе неформальной беседы. Продолжительность выполнения заданий у рефлексивного учащегося увеличивается, поскольку ему необходимо время включает время на выполнение задания /чтение, письмо/ и время на входжение в работу: понаблюдать за преподавателем и своими однокурсниками. Обычно рефлексивные учащиеся хорошо справляются с письменными работами, в особенности — с долгосрочными многоаспектными проектами. Размеренный стиль научного исследования — идеальный труд для этих учащихся на продвинутом этапе, как, впрочем, и ведение журнала или дневника на изучаемом языке /например, реакции на занятия, мнения по ряду вопросов/.

Для определения импульсивного или рефлексивного стилей своих учащихся преподаватели могут использовать два типа теста на одну и ту же тему, но один — на качество выполнения задания/неограниченный во времени/, а другой на быстроту/ограниченный во времени/. Несмотря на идентичность темы, рефлексивные учащиеся с тестом на качество справятся намного лучше, чем с тестом на быстроту. Импульсивные учащиеся с обоими тестами справятся быстро, но допустят много ошибок на внимание. Если вернуть им работу на исправление, они просмотрят её очень быстро, исправят все, что заметят, но большинство своих ошибок опять пропустят<sup>1</sup>.

В этой связи хотелось бы отметить, что распространяющийся сегодня в России и в научной среде преподавателей РКИ интерес к развитию и применению тестов множественного выбора ответов вместо традиционного экзамена как способа проверки и аттестации знания учащихся, представляется определенным шагом назад. Так, в случае с рефлексивными учащимися, которые хорошо демонстрируют свои знания в рамках традиционного экзамена /письменного или устного/, введение системы тестов может обернуться недооценкой или даже

---

<sup>1</sup>Naigle R.J., Thwaite B.C. (1979). Modeling Effects on Impulsivity with Learning Disabled Children//Journal of Learning Disabilities. — 1979. — N 12. — С.331—336.

ошибочной аттестацией действительных знаний учащихся. Кажется, это тот случай, когда новое — не всегда лучшее.

В преподавательской практике определить импульсивных и рефлексивных учащихся несложно. Импульсивные учащиеся уже «тянут» руки с готовым ответом, когда только услышат несколько слов вопроса.

Рефлексивные учащиеся редко поднимают руку, не очень активно принимают участие в обсуждении или дискуссии. Импульсивные учащиеся уже отвечают на другую тему, а рефлексивные всё ещё обдумывают и формулируют свои ответы, часто не успевают выполнить контрольную во время.

Наблюдения за поведением могут также помочь преподавателю в распознавании рефлексивных учащихся. Так, можно предложить учащемуся индивидуальное задание или работу над общим заданием в маленькой группе. Когда задание выполнено, учащемуся предлагается рассказать о проделанной работе. Если это рефлексивный учащийся, то он по завершении задания продемонстрирует значительно лучшее устное изложение работы по сравнению с изложением до ее начала. Качество устного изложения задания до и после его выполнения, у импульсивных учащихся редко изменяется.

Язык, характерные речевые обороты часто служат верным знаком в распознавании импульсивных или рефлексивных учащихся. Импульсивный учащийся умоляет сверстников: «Побыстрее, давай-давай!»! Рефлексивный просит у них терпения: «Дай подумать»!

## 5/ Индукция и дедукция

Еще одним важным различием ЭЛКО является индукция - дедукция<sup>1</sup>. Эти термины в научной среде понимаются по-разному и даже протиположным образом. В своей работе мы придерживаемся наиболее употребительного определения этих понятий. Индукция<sup>1</sup> — это «форма мышления, посредством которой мысль наводится на какое-либо общее правило, общее положение, присущее всем единичным

<sup>1</sup> См. Nickel H. Begriffsbildung im Kindesalter: Zum Verhältnis von Stilen und Fähigkeiten. — Bern, H. Huber, 1984; Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA, Sage, 1996.

предметам какого-либо класса» /Кондаков, 1971, С. 175/. Дедукция<sup>2</sup> — это способ рассуждения и метод исследования, позволяющий, наоборот, перейти от общего к частному, от общего положения к единичным фактам или, вернее, «выведение одного положения на основе других, из которых оно с необходимостью следует» /Платонов, 1974, С. 28/.

Индуктивные учащиеся формулируют гипотезы, затем проверяют их на практике. В построении собственных умозаключений они редко нуждаются в помощи преподавателя. Они переходят от единичных фактов к общим положениям, правилам. Рассмотрение множества частных и интуитивный общий вывод доставляет им подлинное удовольствие. На уроках у преподавателя с преимущественно дедуктивным методом исследования и преподавания индуктивные учащиеся могут растеряться, оказавшись не способными проследить за переходом от общего положения к частному, например, грамматического правила и его конкретного применения. Индуктивным учащимся обычно как раз не хватает конкретных примеров, единичных фактов. Ещё более осложняют ситуацию логические рассуждения преподавателя, которые заполняют время, необходимое индуктивному учащемуся для собственного анализа или синтеза частных. Этим ему приходится заниматься дома, в ходе не классной, а домашней работы. В результате этого такие учащиеся почти всегда лучше понимают новый материал на следующий день после его объяснения преподавателем.

Очевидно, что проблема заключается в несоответствии дедуктивного метода преподнесения нового материала индуктивно мыслящим учащимся. Когда дедуктивно рассуждающий преподаватель переходит от общего к частному, индуктивные учащиеся исследуют частности, чтобы понять целое. Дома возможностей и времени для индуктивного осмысления нового материала у учащегося оказывается больше. На занятиях, обескураженный логикой преподавателя и вконец перестав соображать, индуктивный учащийся обычно перестает работать, переключается на посторонние предметы.

---

<sup>1</sup>Кондаков Н.И. Логический словарь. — М., 1971. — С. 175.

<sup>2</sup>Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. —М., «Высшая школа», 1974.

Дедуктивные учащиеся исследуют общее положение, правило, а затем практикуются в употреблении его на примерах. Им чужда инстинктивная обработка множества частных и фактов. А потому им нужно, чтобы преподаватель объяснил им правило. Преподавание на основе Метода физических действий, изложенного Ашером<sup>1</sup> или Естественного подхода, изложенного Крэшеном<sup>1</sup> не подходит дедуктивно мыслящим учащимся, потому что, чем больше информации /подробностей/ они получают, тем более потерянными они себя чувствуют. Им хочется, чтобы преподаватель изложил новую информацию в логической связи, преподнес им общий вывод, который они затем выучат и будут использовать на практике.

Распознать учащегося индуктивного стиля можно, предложив ему самостоятельно ознакомиться с примерами употребления какого-нибудь грамматического явления, переходя от частного примера к общему правилу. Если данный учащийся действительно представитель индуктивного стиля, он поймет общую концепцию на одних примерах и до всякого объяснения её. Дедуктивных учащихся легко узнать по просьбе объяснить учебный материал и грамматические правила, дать ссылки на учебники. Полезно обратить внимание, как общаются учащиеся между собой во время работы на занятиях. Дедуктивный учащийся непременно спросит индуктивного, как работает то или иное правило, а индуктивный, наверняка, выдаст ему вполне достоверное объяснение.

## 6/ Абстрактно-конкретные различия

Другой вид различий в стиле мышления, который включен в систему ЭЛКО — это абстрактно-конкретные различия, которые демонстрируют слабую взаимосвязь с синопсисом и экстасисом. Возможно, в будущем удастся точнее определить их место в области когнитивного процесса или когнитивного восприятия. На сегодняшний день, за недостатком информации, любые выводы на этот счет представляются поспешными.

---

<sup>1</sup>Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. — Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1988.



Абстрактно-конкретные различия изменяются в зависимости от уровня обучения. Так, конкретный характер учебной деятельности является основным для младших классов школьного обучения, но уже в старших классах, и далее — в вузах, очевидно преобладание абстрактного. Именно этим объясняется то, что школьники, бывшие отличниками в младших классах не успевают в старших классах или в вузах. И, наоборот, очень средние учащиеся начальной школы вдруг «расцветают» в старших классах и в вузах. Это объясняется тем, что они, наконец, оказываются в благоприятных для их стиля мышления условиях учебной деятельности.

По описанию Грегорка<sup>2</sup>, абстрактные учащиеся предпочитают схемы и письменные объяснения. Они учатся по лекциям и конспектам. Они хорошо осваивают теории. Это учащиеся, которых можно назвать «книжниками». Конкретные учащиеся, наоборот, предпочитают работать с конкретным материалом и фактическими примерами в процессе обучения. В начальных классах они хорошо обучаются на материале, которым они могут физически манипулировать. В университетских программах обучения им необходимы графики, модели, таблицы.

В любом учебном предмете конкретные учащиеся разберутся лучше, если в процессе обучения они могут что-то реальное и наглядное потрогать, сделать, произвести. Абстрактные учащиеся, напротив, предпочитают отвлеченную форму приобретения информации. Можно представить одну группу учащихся /конкретных/, ставящих и играющих какую-нибудь пьесу на учебную тему, предположим, на изучаемом иностранном языке, и другую группу учащихся /абстрактных/, пишущих и критически анализирующих эту пьесу. Правда, в зависимости ещё и от других когнитивных стилей, некоторые абстрактные учащиеся могут заняться написанием пьесы в сотрудничестве с друзьями — конкретными учащимися, а играть пьесу будут конкретные учащиеся.

---

<sup>1</sup>Krashen S. Principles and Practices in Second Language Acquisition. — NY: Pergamon Press, 1982.

<sup>2</sup>Gregorc, A. An Adult's Guide to Style. Maynard, MA, Gabriel Systems, 1982.

Такой же подход применим в изучении культуры: чтение и лекции — для одних учащихся, постановка пьесы на тему изучаемого исторического события — для других. Конкретным учащимся для усвоения абстрактной информации необходимо наглядно представленное поле её применения. Разрешение применить и проверить абстрактную информацию, полученную на занятиях, в реальной жизненной ситуации прекрасно служит этой цели. Персонализация ситуации выступает одним из верных способов целенаправленной конкретизации учебной деятельности. /Персонализация деятельности также благоприятствует обучению интуитивно-чувствующих независимо от стиля мышления. /В некоторых немногочисленных случаях сама деятельность может быть одновременно абстрактной и конкретной. К примеру, задание составить схему предложения предполагает одновременное применение абстрактной и конкретной стратегии. Практически любого типа проекты, по существу — конкретные, потому что предполагают производство определенного продукта, могут быть с успехом использованы в обучении абстрактных учащихся. Их «продуктом» здесь будет письменный или устный доклад. Следует отметить, что в рамках некоторых когнитивных стилей использование деятельности, представленной аспектами более чем одного стиля мышления, иногда нежелательно. Полагается, что такая деятельность бесполезна и неудовлетворительна в обучении и вообще.

Распознать конкретных или, наоборот, абстрактных учащихся можно по их реакции на новую информацию. Конкретные учащиеся или попросят преподавателя привести примеры по новой теме, или же сами додумают их. Абстрактные учащиеся ограничатся короткой записью в своей тетради/ если только они по преимуществу не слуховоспринимающие учащиеся. Тогда, усвоив все на слух, они только понимающе посмотрят на преподавателя/.

Дневники учащихся, их личные записи о происходящем на уроках, /если таковые имеются/ — другой замечательный путь распознавания предпочтений конкретных или абстрактных учащихся, /как и вообще любого стиля мышления/. В особенности, когда речь идет об интравертных учащихся, которые обычно тяготеют к ведению дневника

и раскрываются в нем лучше, чем экстраверты, при условии, конечно, что их личные записи и мнения будут приняты преподавателем уважительно. Выражения и примеры, использованные учащимися, обычно явно раскрывает их стиль мышления.

## 7/ Последовательно-произвольные различия

В рамках последовательно-произвольных различий речь идет о характере интеграции информации в процессе выполнения какого-нибудь задания. Профессор Аллен Вейнстейн, заместитель декана Факультета иностранных языков Института дипломатической службы, относил эти различия к линейному и параллельно-целостному характерам интеграции информации, что, по существу, и разделяет учащихся на последовательных и произвольных.

Последовательные учащиеся в подходе к новой информации следуют некоторому заложенному извне порядку или правилу её организации и обработки. Эти учащиеся в новой области знания поступают, по словам Эрман<sup>1</sup> «шаг за шагом, следуя логическому порядку, обычно представленному как в расписании, так и в учебнике» /С. 64/. Вейнстейн приводит пример некоего последовательно мыслящего индивидуума, занятого сборкой велосипеда. Последовательный учащийся /или линейный интегратор, по Вейнстейну/ разложит перед собой все детали велосипеда и инструкцию к ним, затем приступит к сборке велосипеда деталь за деталью, часть за частью. Таковы последовательные учащиеся, предпочитающие обрабатывать новую информацию шаг за шагом, двигаясь к каждому новому этапу, только познав и завершив предыдущий. Поэтому в ситуации множества разнообразных заданий они делаются беспомощными, «рассеиваются». Для некоторых учащихся необходимая им последовательность в организации информации означает положенное перед ними правило, расписанный от начала до конца порядок выполнения задания.

<sup>1</sup>Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

Произвольные учащиеся, в свою очередь, отличаются нелинейным, параллельно-целостным подходом в интеграции информации. В обработке новой информации они следуют как бы своему внутреннему «чутью». Возвращаясь к примеру с велосипедом у Вейнштейна, произвольный учащийся, зная как должен выглядеть собранный велосипед, не заглянув в инструкцию, просто соберет его из предложенных частей, а, если какие-то детали окажутся лишними, он просто сохранит их на всякий случай. Существует мнение, что произвольные учащиеся — это просто тип неорганизованных учащихся. Однако это неверно. Они организуют собственный порядок, но путями не прямолинейными и внешне незаметными, в отличие от последовательных учащихся. Из многочисленных характеристик произвольных учащихся, лучшей нам представляется следующая мысль профессора Эрман: «Произвольные учащиеся . . . склонны к поиску собственной последовательности, которая может изменяться время от времени и от предмета к предмету. В действительности, большинство произвольных учащихся — это систематизирующие знание учащиеся, но их системы идиосинкратичны, а их подход выглядит произвольным внешнему и стороннему наблюдателю. В этом заключается одна из причин клейма беспорядочности и неорганизованности на этих учащихся. Другая причина в том, как эти учащиеся обходятся с новой информацией. Этот путь во многом похож на компьютер, работающий в поисках заложенной в нем информации и по методу, называемому «произвольный подход». Это означает, что информация расположена в различных отделах, но компьютер может найти и представить её быстро, вне зависимости от того, в каком порядке она требуется. И произвольный учащийся делает что-то очень похожее на работу компьютера в поисках новой информации и установления связей между новыми и старыми знаниями. Произвольные учащиеся относительно толерантны к неоднозначности явлений и приветствуют неожиданные повороты и сюрпризы в ходе работы, которые могут смутить других» /С.64/.

Как и во всех других случаях выявления когнитивных стилей, идентификация последовательного и произвольного стилей

происходит в рамках простого наблюдения за работой учащихся. Одного взгляда на учебные записи последовательного учащегося достаточно, чтобы убедиться в его стремлении к организованности и аккуратности. Здесь, как говорится, «всё разложено по полочкам»: лекция или замечания преподавателя по изучаемой теме— на правой стороне листа, цитаты или сноски из учебника, замечания других учащихся или собственные мысли и идеи— на левой, и т.д. Со своей стороны, идентификация произвольного учащегося происходит «от обратного» и обычно начинается с характеристики учащегося как определенно «непоследовательного», требуя затем спецификации, потому что всякая непоследовательная, неограниченная или произвольная организация уникальна и непредсказуема.

#### 8/ Полушарность головного мозга

Один компонент системы ЭЛКО, полушарность головного мозга, или церебральное доминирование, уже на протяжении более чем трёх десятилетий исследуется такими учеными, как Спрингер<sup>1</sup>, Синатра и Стал-Гемек<sup>2</sup>, Вилльямс<sup>3</sup>, Волф и Кофф<sup>4</sup> и другими. Работы в области обучения, опирающегося на мыслительную деятельность и взаимосвязи между физиологией и когнитивными процессами описаны у Пула<sup>5</sup> в статье Сильвестра<sup>6</sup>.

В отношении когнитивных стилей, когда мы говорим о полушарных «стилях», мы используем метафору. Очевидно, что оба полушария участвуют в обучении, и ментальная деятельность обычно осуществляется в полушарии, которым она нормально функционально обусловлена. Так, осуществляя вычисления или вербальную обработку на уроке, обычный учащийся очевидно использует его левое полушарие. То, что мы имеем в виду под «полушарным предпочтением»

<sup>1</sup>Springer S.P. Left Brain, Right Brain. — San Francisco: W. H. Freeman, 1981.

<sup>2</sup>Sinatra R., Stahl-Gemake J. Using the Right Brain in the Language Arts. Illinois: Charles C. Thomas, 1983.

<sup>3</sup>Williams L.V. Teaching for the Two-Sided Mind: A Guide to Right/Left Brain Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

<sup>4</sup>Wolf G., Koff E. Memory for Pure and Verb-Derived Nouns: Implications for Hemispheric Specialization//Brain and Language. —1978. — N 5. — С.336—41.

<sup>5</sup>Pool C.R. Maximizing Learning//Educational Leadership. — 1997. — N 54. — С.11—15.

<sup>6</sup>Sylwester R. A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

в когнитивных стилях, это склонность к определенному и специфическому типу ментальной деятельности.

Концепция полушарности как стиля мышления сегментирована по-разному в трудах различных ученых и теоретиков. Торренс постулирует трехстороннюю систему: правополушарная склонность, левополушарная склонность и интегральное предпочтение<sup>1</sup>, он опубликовал тест, который определяет полушарность любого человека.<sup>2</sup> Есть и другие «системы»<sup>3</sup>, но до сих пор только концепция Торранса доступна педагогам и психологам, проводящим эмпирические эксперименты по значению этого стиля для обучения.

В своей работе мы обращаемся к области этого стиля мышления как биполярной. Здесь же, в дополнение, отметим, что одни учащиеся могут демонстрировать интегрированную доминантность, а другие — раздвоенную. В первом случае, это означает, что данные учащиеся обучаются посредством практически всех видов деятельности, а в последнем — что учащиеся столкнутся с большими трудностями при обучении иностранному языку.<sup>4</sup>

«Правополушарные» учащиеся фокусируют свое внимание на интонации и звуке. Привлеченные сходством и согласием во взаимоотношениях, они склонны к концептуализации и символам, или образам. Их проблемы начинаются с момента, когда их спрашивают, кто — когда — и — что сказал?.

Более того, потому что учебные учреждения — это вербальные и левополушарно-предпочтительные организации,<sup>5</sup> их влияние на обучение учащихся оказывается односторонним: развивает «левополу-

<sup>1</sup>Torrance E.P., Reynolds C.R., Riegel T., Ball O. Your Style of Learning and Thinking//The Gifted Child Quarterly. — 1977. — N 16.

<sup>2</sup>Torrance E.P. Your Style of Learning and Thinking, Forms B and C. Athens, GA: University of Georgia. — С. 1980.

<sup>3</sup>Например, Германн постулирует четырехстороннюю систему: правая церебральность, правосторонняя организация, левая церебральность, левосторонняя организация. Хотя умножение частей системы вносит полезную, в определенной степени, информацию о характере особенностей, общепринятым в дискуссиях о полушарных предпочтениях полагается разделение между двумя измерениями: правополушарное и левополушарное предпочтения. /См. Herman N. Whole Brain Teaching and Learning//College Industry Education Conference Proceedings. — 1983. — С. 188-190.

<sup>4</sup>Leaver, B.L. Hemisphericity of the Brain and Foreign Language Teaching//Folia Slavica/Под ред. Stolz, B. — Columbus, OH: Slavica Publishers. — 1986. — С.76—90

<sup>5</sup>См. Bogen J.E. The Other side of the Brain: Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization. UCLA Educator. — 1975. — N 17. — С.24—32.

шарные» черты стиля, оставляя в стороне «правополу-шарные».<sup>1</sup> Одновременно, учащиеся хорошо успевающие в математике, общеобразовательных предметах и в родной речи, в большинстве своем левополушарно-предпочтительные учащиеся, на уроках иностранного языка двигаются к своим успехам несколько медленнее. Это происходит потому, что они с самого начала находятся как бы в ожидании вербальных аспектов незнакомого языка<sup>2</sup>.

В последнее время наметился определенный интерес научной общественности к цельному обучению или так называемому обучению «целым мозгом». Недостаточность этого научного движения заключается в попытках дать каждому по-немногу, а в результате оставить отдельного индивидуала без самого существенного. Корень заблуждения здесь находится, на наш взгляд, в первоначально ошибочном убеждении некоторых теоретиков, что обычный преподаватель не способен определить для себя учебные пристрастия или стили всех учащихся в курсе, и соответственно учитывать их в практике преподавания. Несмотря на это, следует отметить, что принцип — всем по-немногу — в практике преподавания работает лучше, чем полное исключение правополушарно-предпочтительных учащихся из поля преподавательского внимания.

Определенная техника наблюдения может помочь в идентификации полушарных предпочтений. В целом, правополушарно-предпочтительные учащиеся обладают многими характеристиками целостнонаправленных учащихся, а левополушарно-предпочтительные учащиеся — характеристиками детально направленных учащихся. В дополнение, правополушарно-предпочтительные учащиеся склонны к хорошему произношению на иностранном языке, а левополушарно-предпочтительные — к хорошему знанию грамматики<sup>3</sup>. Письмо правополушарно-предпочтительных отличает их своими творческими аспектами, а левополушарно-предпочтительные выделяются своей эрудицией. На уроках по другим предметам правополушарно-

<sup>1</sup>См. Leaver, B.L. Hemisphericity of the Brain and Foreign Language Teaching//Folia Slavica/Под ред. Stolz, B. — Columbus, OH: Slavica Publishers.—1986. — С.76—90.

<sup>2</sup>Там же.

<sup>3</sup>Leaver, B. L. (1988). Brain Hemisphericity, Language Aptitude Testing, and the Prediction of Success in Foreign Language Learning. Доклад, прочитанный на Симпозиуме тестирования в Институте дипломатической службы. — 1988

предпочтительные фокусируют свое внимание на пространственных элементах. Левополушарно-предпочтительные фокусируют свое внимание на точности, вербальных и организационных аспектах. Так как правополушарно-предпочтительные учащиеся ассоциируют слова не с их словесным смыслом в коммуникации, а с образом, содержащемся в нем, то обычно их ошибки на уроках выдают их. Так, один «правополушарный» учащийся фразу из текста, «an old man and an old woman<sup>1</sup>» ошибочно прочитал как «an old man and an old lady<sup>2</sup>». Очевидно, что внимание учащегося во время чтения было занято скорее образом, нежели слуховым смыслом читаемых слов. Такого типа ошибки, их анализ, могут служить ключом к распознаванию полушарных предпочтений учащегося.

#### 9/ Мало исследованные категории ЭЛКО

Есть еще три компонента ЭЛКО: 1/ различия между поле-зависимостью и поле-независимостью, 2/ присутствие или отсутствие поле-чувствительности и 3/ аналогические-однозначные различия. В этой диссертации мы не будем обсуждать эти особенности, потому что они не достаточно разработаны, чтобы дать разумные рекомендации. Исследования поле-зависимости давно известны, но все определяющие опросники и тесты ориентированы на математику и науку и не ясно, в какой степени можно просто применить эти результаты и выводы к обучению иностранному языку.<sup>3</sup>

Поле-чувствительность до сих пор еще исследуется и выводов пока мало. Эту категорию предложила Эрман. Она имеет в виду способность и склонность использовать контекст или не обращать на него внимания. По собранным до сих пор данным, синоптическими являются те, кто использует контекст, и эктеническими те, кто не использует контекста. Кажется, что вторая группа встречает много

<sup>1</sup>старый мужчина и старая женщина

<sup>2</sup>старый мужчина и старая леди

<sup>3</sup>Некоторые методисты в области преподавания ИЯ /прежде всего романских/ использовали математическо ориентированный опросник и узнали, что самыми способными учащимися являются поле-зависимые, но связанные с их работой есть много вопросов насчет метода исследования а также влияние метода преподавания /когнитивный/ и тестирования /тест со множественным ответом/. Не решен вопрос: эктенические успевали на курсах ИЯ благодаря поле-независимости или благодаря эктеническому преподаванию и тестам.



трудностей в изучении ИЯ, но этот вопрос еще недостаточно исследован для подобных утверждений.

Последняя категория /аналогия - однозначность/, как и предыдущая категория, пока исследована только в рамках ЭЛКО. Аналогические учащиеся воспринимают метафоры и по аналогии с ней другие образы, и однозначные учащиеся воспринимают информацию посредством прямых буквальных значений. По собранным до сих пор данным, синоптическими являются аналогические учащиеся, а однозначные — эктеническими.

#### 1.4 Отношение стратегий к когнитивным стилям

В большей степени когнитивными стилями представляется совокупность стратегий. В литературе используются разные термины для определения этого явления. Одним из них является термин, «стратегия обучения<sup>1</sup>», но определение термина, «общая концепция обучения базирующаяся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах и определяющая подход к обучению . . . [реализующийся] в виде метода<sup>2</sup>», отсылает к работе преподавателя, а не к работе учащихся. Другие предложенные термины включают «стратегию изучения<sup>3</sup>», «стратегию овладения» и «метод познания<sup>4</sup>». Они лучше отражают реальность, что стратегии, используемые учащимися в процессе изучения и овладением новыми знаниями, являются работой учащихся, но любой из них не может определить совокупно все возможные стратегии. Поэтому, в данной диссертации мы используем более общий термин из области когнитивной психологии<sup>5</sup>: «стратегия».

<sup>1</sup>См. Глухов Б.А., Шукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993; Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка. — М., ОНТИ ПРЦ РАН, 1997.

<sup>2</sup>Глухов Б.А., Шукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993. — С. 297.

<sup>3</sup>См. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде /на примере английского языка/. — М., Логос, 1998.

<sup>4</sup>См. Ливер Б.Л., Оксфорд Р.Л. Методы познания: Руководитель для учащихся /перевод АИГО. — Салинас, Калифорния, Издательство АИГО, 1993.

<sup>5</sup>См. Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974.

В описании разных когнитивных процессов в Кратком словаре когнитивных терминов<sup>1</sup> приведены следующие стратегии: активация /активизация/, ассоциация, генерация, имитация, интерпретация, инференция, категоризация, компьютерация /вычисление/, концептуализация, репрезентация и др. Профессор Р.Л. Оксфорд предлагает примерно 200 стратегий, связанных с изучением иностранного языка и овладением им<sup>2</sup>, в том числе и вопросы, записывание, использование фона, планирование, самоанализ, мнемоника, и многие другие. Она разделяет стратегии на шесть групп<sup>3</sup> /общие когнитивные<sup>4</sup>, метакогнитивные<sup>5</sup>, аффективные<sup>6</sup>, социальные<sup>7</sup>, компенсационные<sup>8</sup> и методы, связанные с памятью<sup>1</sup>/ и указывает пути применения разных стратегий для усвоения устной и письменной речи.

Стратегии весьма существенно связаны с когнитивными стилями. Например, НЧ-учащиеся более склонны к использованию социальных стратегий /вопросы, взаимодействие с ровесниками/, НМ-учащиеся к выбору метакогнитивных /планирование, самоанализ и др./ и общих когнитивных стратегий /мнемоника, генерация/. Экстеники более склонны к использованию таких когнитивных стратегий как классификация, мнемоника и тому подобные и синоптики к активизации, ассоциации, генерации и другим.

Произвольно перейти из одного когнитивного стиля по требованиям отдельных заданий для большинства учащихся невозможно.

<sup>1</sup>Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974.

<sup>2</sup>См. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Foreign Language Teacher Should Know. — Reading, MA: Harper Collins, 1990.

<sup>3</sup>Первоначальным источником названий стратегий является работа профессора Р. Оксфорд в 1980-х годах в Армейском институте психо-социальных исследований США. В данной диссертации мы используем русский перевод этих терминов Крюкаловой /см. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде /на примере английского языка/. — М., Логос, 1998/.

<sup>4</sup>Общие когнитивные стратегии используются при усвоении информации способом понимания и мышления /например, отработка информации, анализ, классификации и применение известных знаний/.

<sup>5</sup>Метакогнитивные стратегии включают в себя продумывание процесса изучения до, после, и во время процесса /например, предварительная организация и планирование домашней работы/.

<sup>6</sup>Аффективными стратегиями познания являются стратегии, связанные с личностью учащегося /например, самоанализ и самопроверка/.

<sup>7</sup>Социальными стратегиями являются стратегии, зависящие от реакций или помощи преподавателя, других учащихся и даже посторонних людей / например, вопросы и дискуссии/.

<sup>8</sup>Компенсаторные стратегии используются при работе с незнакомой информацией, лексикой, или грамматикой или в новых, неизвестных условиях /например, догадки и использование знаний другого языка/.

Но так как любой стиль состоит из определенных стратегий, которые учащиеся могут сознательно осваивать, преподаватели могут помогать учащимся стать более гибкими в выборе стратегий и в результате дать им возможность успешно выполнять задания, не соответствующие своему когнитивному стилю.

### 1. 5. Определение профиля учащихся в зависимости от индивидуального стиля усвоения

Сложнейшей из проблем систем когнитивных стилей являются тесные рамки характерных особенностей. Профили учащихся, напротив, складываются из характерных черт, соответствующих широкому кругу систем когнитивных стилей. Профили учащихся могут, и обычно включают в себя, каналы восприятия, психологические типы и стили мышления.

Ключ к пониманию всех возможных профилей, это, конечно, не анализ каждого из них в отдельности: никто из нас не способен разобраться с их огромным множеством. В действительности, многие из работающих с когнитивными стилями сознательно не учитывают часть характеристик из ряда систем, чтобы ограничить число возможных профилей до 256.<sup>2</sup> Критическим в работе с профилем учащихся является понимание того, как разнообразные особенности и характерные черты стилей работают вместе, как и где они пересекаются, создавая уникальную учебную ситуацию. К примеру, целостнонаправленные учащиеся обычно хорошо успевают в иностранных языках. И все же трудности, с которыми целостнонаправленные зрительно воспринимающие учащиеся сталкиваются на уроках иностранного языка адекватны тем, с которыми сталкиваются детальнонаправленные зрительно-воспринимающие учащиеся.

Как было отмечено выше, новые исследования и подходы к определению стилей мышления указывают на возможность сведения двух основных профилей в одну когнитивную область — эктасис и

---

<sup>1</sup>Стратегии, связанные с памятью, пользуются при усвоении информации способом запоминания и воспоминания /например, ассоциации и повторения/.

<sup>2</sup>Leaver B. L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition — Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998. — С.57.

синописис, с выделением целого ряда внутренних особенностей, соотносящихся с одним или с двумя основными профилями. Определенные корреляции, соответствия между когнитивными стилями и психотипами наблюдались и были отмечены в практике преподавания самими работниками образования, хотя немногочисленность эмпирических данных пока не позволяет окончательно подтвердить или отвергнуть подобные соответствия. Приведем некоторые из зафиксированных ныне корреляций:

целостнонаправленный стиль мышления и слуховой канал  
восприятия;

детальнонаправленный стиль мышления и зрительный канал  
восприятия;

абстрактно-последовательный стиль и психотип НМ  
/интуитивно-мыслительный/;

конкретно-произвольный стиль мышления и психотип НМ  
/интравертно-мыслительный/;

кинестетический канал восприятия и психотип СВ  
/сенсорно-восприимчивый/;

дедуктивный стиль мышления и психотип СО  
/сенсорно-оценивающий/.

Если предположить, что приведенные комбинации когнитивных стилей «типичны», то следует признать, что в каждом отдельном учащемся любое из этих сочетаний возможно. В мире огромное число целостнонаправленных зрительно-воспринимающих учащихся, а также произвольных, аналитических или последовательных индуктивных учащихся. Поэтому нужно помнить, что «типичный» профиль, может обмануть наши ожидания. К примеру, экстраверты часто представляются импульсивными, но, в действительности, многие из них рефлексивны. Определить профиль учащегося наблюдением возможно, только заглянув за внешнюю сторону его поведения.

#### 1. 6. Характеристика профиля класса с учетом ведущего и индивидуального стилей усвоения

Корни коммуникативно-деятельностого подхода в России /основанного на психологических работах профессоров С.Л. Рубинштейна<sup>1</sup>, А.Н. Леонтьева<sup>2</sup> и И.А. Зимней<sup>3</sup>/ и более или менее подобного личностно-ориентированного подхода в Америке /основанного на педагогических работах Нунана<sup>4</sup>/ базируется на постулате, что система обучения должна учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся.

Чтобы определить профиль класса, надо сначала выявить когнитивные стили каждого учащегося и зафиксировать полученные результаты. Из собранных наблюдений будет видно, сколько учащихся принадлежит каждому когнитивному стилю. В каждой группе когнитивных стилей будет преобладать количественно тот или иной когнитивный стиль, т.е. преимущественный канал восприятия /скажем, слухо-воспринимающий/, один психотип /скажем ИНЧО/ или проще один темперамент /скажем, интуитивно-чувствительный/, и тот или иной стиль мышления /скажем, эктенический/. Итак, в данной группе профилем класса окажется слухо-воспринимающий, интуитивно-чувствительный, эктенический когнитивный стиль.

Из этого следует, что роль профиля данного учащегося зависит от профилей других учащихся, т.е., от профиля класса. Если когнитивные стили данного учащегося в целом совпадают с профилем класса и если преподаватель учитывает профиль класса в обучении, то данный учащийся попадет в большинство группы по когнитивным стилям, и в зависимости от других способностей, вероятно, будет с успехом изучать иностранный язык. Но если когнитивные стили данного учащегося не совпадают с профилем класса, то либо учащемуся придется подстраиваться к подходу, не свойственному его когнитивному профилю, либо преподавателю необходимо будет сделать некоторые модификации в методике обучения.

---

<sup>1</sup>См. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

<sup>2</sup>См. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.

<sup>3</sup>См. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку. — М., 1989.

<sup>4</sup>См. Nunan, D. The Learner-Centered Curriculum. — Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

## 1. 7. Выводы

Из сказанного выше можно сделать следующие выводы:

1. Учащиеся усваивают иностранный язык по-разному с точки зрения каналов восприятия, психологических типов и стилей мышления /есть и другие когнитивные стили, мало влияющие на процесс усвоения ИЯ, которые мы поэтому здесь не рассматриваем/. В связи с этим, их подходы к изучению иностранного языка отличаются в зависимости от этих когнитивных стилей.
2. Выбор стратегий варьируется в зависимости от когнитивного профиля данного учащегося.
3. Несмотря на то, что когнитивные стили многочисленны, число их ограничено. Тем не менее, комбинируя различные варианты, мы можем получить много когнитивных профилей, из чего следует, что любая группа учащихся является уникальной.
4. В каждой группе будет доминировать определенный комплект когнитивных стилей, называемый нами «когнитивный профиль класса», к которому принадлежит большинство учащихся данной группы и от которого меньшинство учащихся отличается по одному, двум или трем параметрам /стилям/.
5. Можно допустить, что мы уже много знаем о влиянии когнитивных стилей на процессы обучения и усвоения. Это знание может намного улучшить результативность преподавания русского языка иностранцам. Преимущество применения результатов исследования когнитивных стилей в обучении очевидно. Зная когнитивный профиль класса и/или группы — и индивидуальные несовпадения с ними, опытный преподаватель может предвидеть, кто не справится с отдельными видами учебной работы, и будет знать, как адаптировать

урок применительно к индивидуальным соответствующим когнитивным стилям.

## ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Теория индивидуализированного обучения иностранному языку базируется на том, что разные когнитивные профили требуют разные подходы и приемы работы, т.е. их адаптации в учебном процессе. Особенности адаптации зависят от когнитивного профиля конкретного учащегося. Если когнитивный профиль учащегося совпадает с профилем класса, то преподаватель выбирает приемы в соответствии с профилем класса, и таким образом данный учащийся получает информацию и овладевает ею в нужном ему виде /стиле, форме/. Если когнитивный профиль учащегося не совпадает с профилем класса, преподавателю приходится учитывать когнитивные стили отдельного учащегося в индивидуальном порядке, о чем речь пойдет в третьей главе нашей работы.

Возникает вопрос: почему преподаватель должен приспособиться к своим учащимся, к их когнитивным профилям, а не наоборот — учащийся адаптироваться к привычным преподавательским приемам обучения? Во-первых, потому, что, по словам Данн, Бедри и Клавас<sup>1</sup>, «от когнитивных стилей — не отмахнуться» /С.56/. Исследования показывают, что, чем больше соответствия между преподаванием и когнитивным стилем, тем выше успешность самого обучения<sup>2</sup>. Во-вторых, потому, что эмпирические исследования подтверждают, что, когда преподавательский стиль и приемы работы соответствуют когнитивному стилю учащихся, последние успевают на уроках гораздо лучше<sup>3</sup>. А успеваемость на занятиях, как известно, связана с чувством достоинства у учащегося<sup>4</sup>. В-третьих, потому, что все учащиеся имеют право на

---

<sup>1</sup>Dunn R., Beaudry J. S., Klavas A. Survey of Research on Learning Styles//Educational Leadership. — 1989 — N 46. — С.50—58.

<sup>2</sup>См. Cafferty, E. An Analysis of Student Performance Based upon the Degree of Match between the Educational Cognitive Style of the Teachers and the Educational Cognitive Style of the Students. Диссертация. — Lincoln, NE: University of Nebraska, 1980.

<sup>3</sup>См. Pask, G., Scott, B.C.E. Learning Strategies and Individual Competence// (Ed.), Personality and Learning 1: A Reader Prepared by the Personality and Learning Course Team and The Open University/Под ред. Whitehead J. M. — London: Hodder and Stoughton, 1975. — С.257-287.

<sup>4</sup>См. Mruk C. Self-Esteem: Research, Theory, and Practice. NY: Springer Publishing Company, 1995.



равные возможности для успешного обучения вообще и иностранному языку, в частности.

Наконец, не определив профиль когнитивных стилей учащихся, преподаватель не готов использовать на уроке иностранного языка эффективные индивидуализированные приемы обучения, а без этого нет эффективного овладения языком. Опытные преподаватели, например, всегда найдут возможность изменить задание /письменное или устное/, чтобы приспособить учебный материал к учебным стилям своих учащихся, в том числе и вопреки собственному преподавательскому стилю. И если это происходит, как отмечают Данн, Ведри и Клавак, успеваемость учащихся снижается, а показатели успеваемости поднимаются, причем положительные результаты проявляются как на самих уроках, так и в отношении к ним. Вот почему столь важен факт адаптации процесса преподавания к стилям и возможностям учащихся. Адаптация, к которой преподаватель приступает, определив канал восприятия учащегося, видоизменяет языковые занятия таким образом, чтобы они соответствовали стилю учащегося и учащихся. Достигается это за счет вариативности выполнения домашней работы. Если учащимся предложить несколько вариантов заданий на уроке, то они инстинктивно выберут те, которые более соответствуют их когнитивному стилю. Проиллюстрируем сказанное некоторыми примерами и рассуждениями.

## 2. 1. Адаптация способов преподавания к стилям восприятия учащихся

### 1/ Введение новой информации в разных видах и формах

Реализуемые в различных языковых программах разнообразные /в соответствии с разными каналами восприятия учащихся/ способы учения характеризуют современный подход в решении задачи наиболее полного охвата и взаимодействия с учащимися. Однако, и он — подход — представляется сегодня недостаточным. В его рамках, в разное время — отдельные учащиеся, но всегда в среднем составляющие две трети от общего числа аудитории, вынуждены учиться в несоответствующем им стиле. Оптимальное решение заключается в том,

чтобы на всем протяжении учебы каждый учащийся работал в естественном для него канале восприятия и обучения.

## 2/ Преимущество работы в малых группах

Работа в малых группах позволяет большинству учащихся учиться в предпочтительном для них стиле большую часть учебного времени. Могут быть организованы группы по интересам, по полу. Моторные учащиеся могут выступить прекрасными организаторами таких групп.

## 3/ Преимущество выбора учащегося

Свобода выбора разнообразных видов учебных деятельностей — один из возможных путей разрешения проблемы обучения всех учащихся соответственно их индивидуальным стилям. Например, когда задание предполагает возможность усвоения, основываясь на: а/ чтении определенного материала, б/ обсуждении его или дискуссии, в/ конкретных приемах обработки — большинство учащихся предпочтет то задание, которое соответствует их каналу восприятия и усвоения. Учащихся с двойственными или тройственными каналами восприятия можно мотивировать к усвоению тем же способом, т.е. дать возможность выбрать задание, соответствующее стилю и преимущественной деятельности. На том же принципе строятся и домашние задания.

## 4/ Дифференциация каналов восприятия в обучении

Из всех типов учащихся, судя по нашим наблюдениям, больше всего страдают учащиеся кинестического типа: они тоже нуждаются в предложении особых путей и способов применения своей энергии; для них письменное изложение или переписывание, копирование или конспектирование — наиболее удачные способы приложения способностей. В той же степени полезно участие таких учащихся в постановке и разыгрывании драматургических сценок, фрагментов спектаклей. Есть много преподавателей, прибегающих к кинестетическим способам обучения в своей практической деятельности; однако, следует признать, что большинство

преподавателей предпочитает зрительные и слуховые способы обучения /отчего страдают именно кинестетические учащиеся/, хотя способов учебной активизации, относящихся к кинестетическим приемам обучения, довольно много и они могут быть эффективно использованы в обучении иностранному языку.

Поскольку нынешние уроки РКИ не рассчитаны, как правило, на такой объем физической активности и не разрешают тот уровень шума, который необходим кинестетическим учащимся /оставаться в покое для таких учащихся весьма трудно/, то именно они — кинестетические учащиеся — попадают к инспекторам по учету посещаемости /они чаще других совершают свои длительные прогулки подальше от школы или института, увеличивая таким образом свою двигательную активность/; у них просто не хватает терпения или внимания сидеть с ручкой и бумагой, — а это ведь наиболее типичное время препровождения на большинстве занятий иностранным языком.

Положение учащихся слухового типа несколько лучше, но и они не получают нужного объема звуковой информации. Учащиеся зрительного типа редко попадают в затруднительные ситуации, разве что на занятиях, где господствуют учащиеся-слушатели, и большая часть материала подается, естественно, вербально. Но и они иногда испытывают затруднения на занятиях иностранного языка, если уроки проводятся по принципу только устной презентации. В таких случаях, если, конечно, учащиеся сами не вырабатывают «противомер» /обзаводятся в самом начале своего рода «шпаргалками» — текстами упражнений перед их восприятием на слух или даже полной или частичной транскрипцией текста/, аудиалы оказываются в невыгодной для них учебной ситуации. Учащиеся зрительного типа чаще всего не могут развить в себе должные навыки восприятия на слух в сроки, отведенные на это принятыми программными требованиями.

В следующей таблице представлены виды деятельности, ускоряющие овладение иностранным языком с учетом преобладающего канала восприятия учащегося. Преподаватели могут избежать ослабления учебно-познавательной деятельности своих учащихся, если они будут

помнить одно важное правило: что является лекарством для одного учащегося — яд для другого<sup>1</sup>.

Преобладающий канал восприятия у учащегося	Подходящие виды деятельности на занятиях иностранного языка
зрительные учащиеся	чтение; письмо; фильмы; письменные задания; работа на доске; работа с картинками и рисунками; решение задач при работе с газетами, книгами, и журналами; диктанты
слуховые учащиеся	ролевые игры; обсуждения; аудиокассеты; видеофильмы; устные задачи; прослушивание рассказов; решение задач при обсуждениях в малых группах; чтение вслух
учащиеся-кинестетики	ролевые игры; музыка; игры; физические соревнования; группы с переменным составом; решение задач с использованием материальных предметов; проведение экспериментов

Все описанные виды активизации учащихся на уроках РКИ могут осуществляться на занятиях в целом, в работе с малыми группами или в форме индивидуальной работы. Так называемое «парное преподавание» /два преподавателя, работая совместно, объединяют класс или наоборот — разделяют его в течение урока/, ещё один возможный путь — учесть как можно более широкий круг когнитивных стилей учащихся на занятиях.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Больше рекомендаций можно найти в кн. Reid, Joy. ed. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. — Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.

<sup>2</sup>Для подробного описания так называемый прием преподавания «в четыре руки», см. Goroshko N., Slutsky L. (1993). *Four-Handed Teaching//Dialogue on Language Instruction*. — 1993. — N 9. — С.49—53.

## 2. 2 . Адаптация способов преподавания по отношению к психотипам учащихся

Часто определенный дискомфорт в атмосфере может свидетельствовать об отсутствии естественной взаимосвязи между преподавателем и его учащимися или между самими учащимися. Как и любой человек, преподаватель отзывается на контакт с человеком похожего с ним психотипа и менее всего тянется к контактам с индивидуумом противоположного типа. Действительно, из всего разнообразия психологических характеристик учебного процесса, совпадение типов темперамента представляется наиболее существенным фактором для установления точки опоры в процессе выравнивания, приведения в соответствие и согласие разнообразных стилей.

Самой большой трудностью в преподавании, даже в неких идеальных условиях его, будет всегда оставаться признание определенного состояния дискомфорта для преподавателя, обучающего учащихся непохожих и тем более противоположных психотипов. Различия в психотипах обуславливают в конечном итоге и различия в ценностях, а с разногласиями в этой области всегда труднее всего смириться. Инстинктивно преподаватель будет обнаруживать собственный психотип. Однако, на заранее предусмотренном и контролируемом уровне вполне возможно встать выше своих инстинктов, чтобы успешно обучать весь разнообразный по индивидуальным стилям класс.

### 1/ Дифференциация психотипов в обучении

Суть и значение различных психотипов в практической деятельности преподавателя кратко показаны в нижеприведенной таблице. Здесь мы основываемся на различии темпераментов а не на различии психотипов по ряду причин:

1. Преподавателю, не являющемуся ни психологом ни специалистом по психотипам, проще учитывать четыре крупных различия чем 16 мелких;

2. Описанное нами в первой главе работы понимание темпераментов учащихся помогает пониманию системы и понятий психотипов в целом и МБИТ в частности, и именно от этого описания мы отталкиваемся в данной таблице;

3. Четыре крупных категории темпераментов включают в совокупности все 16 подтипов психотипов;

4. Согласно теории и практике психолога Кирси, из всех категорий психотипов, четыре предложенных им и используемых нами темперамента имеют наибольшее значение для обучения.

Темперамент	Условия и способы обучения
Интуитивно-мыслительный	позиция лидера в работе над проектом; анализ; разработка новой процедуры; новаторство; теоретические размышления, логические проблемы; теоретизирование, исследование, систематизация
Интуитивно-чувствительный	приватно с преподавателем или в группе равных; реальные задачи, связанные с действительностью; проекты; игры; стихи; зрительные образы; творческое письмо; метафоры; взаимодействие; письмо; действие
Сенсорно-оценивающий	организация труда; ясные инструкции; заранее установленный срок окончания работы; учебники с инструкциями; помощь окружающих; детали — вычисления
Сенсорно-восприимчивый	искусство; разные виды труда; игры; постановки; коллективное обучение; практика; конкретность; действие

## 1/ Обучение интуитивно-мыслительного учащегося

НМ учащимся импонирует подход, который Кирси называет «руки прочь»<sup>1</sup>. «В каждом НМ сидит ученый»<sup>2</sup>. НМ учащиеся, по-видимому, не испытывают особенной нужды в преподавателе; более того, можно утверждать, что НМ учащиеся не относятся к преподавателю, как к непреложному авторитету только потому, что он занимает властную, директивную по отношению к учащимся позицию. Таких учащихся обычно мало заботит тема очередного текста или мнение преподавателя о его важности. Исследователи по природе, они предпочитают сами решать, что им нужно знать.

В итоге, учащиеся типа НМ могут привести в замешательство любого преподавателя. Безоговорочное послушание преподавателю только потому, что это — преподаватель, для НМ представляется абсурдом. Завоевать авторитет НМ учащихся преподаватель может, только подтвердив свою компетентность на практике. Причём, для учащихся типа НМ не существует понятия — "нравится" — в отношении к преподавателю. Самым большим комплиментом НМ в отношении к своему преподавателю будет: «Я многому научился у него». Равные, партнерские, интеллектуальные отношения с НМ-учащимися лучше всего поддерживать, предлагая им на уроке и вне его подготовку докладов /устных, письменных/, критический обмен мыслями и т.п.

Императив НМ—это содержание, а не форма или мотивация отношений. То же в их отношении к работе. Самостоятельный труд, независимое исследование лучше всего удается им. Самодостаточные от природы, НМ учащиеся не возражают, но пытаются избежать суетной конкуренции<sup>3</sup>. Индивидуалисты — НМ учащиеся стараются, по возможности, избежать и совместного труда. Поэтому они обычно трудно поддаются формам группового обучения. Независимые проекты, самостоятельное чтение и письмо, всегда индивидуальная оценка их

<sup>1</sup>Keirse D., Bates M.A. Versteh mich, Bitte. — Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990. — С. 152.

<sup>2</sup>Там же, С. 64.

<sup>3</sup>Kagan S., Zahn L. G., Widaman K. F., Schwarzwald J., Tyrrell, G. Classroom Structural Bias: Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures on Cooperative and Competitive Individuals and Groups. // Learning to Cooperate, Cooperating to Learn/ Под ред. Slavin R., Sharan S., Lazarowitz R.H., Webb C., Schmuck R. — NY: Plenum, 1985. — С.277-312

труда — базис их успешного обучения. /Нужно помнить, что НМ учащиеся учатся тому, чему они хотят научиться, а не тому, чему, по мнению преподавателя, ему следует научиться. Поэтому во всех случаях задания для этих учащихся должны быть организованы так, чтобы позволить им выполнить эти задания самостоятельно/.

НМ-ые имеют интерес к теориям и общим знаниям, а не к подробностям. С удовольствием выполняют самостоятельную работу почти по любой теме, выполняют интеллектуально сложные проекты, пишут оригинальные сочинения, обсуждают лингвистические принципы и категории, состав и семантику слов и проводят эксперименты.

НМ-преподаватель обычно не сосредоточиваются на деталях, а обращает внимание лишь на общие цели урока. НМ хочет, чтобы его учащиеся учились, но чтобы эта учеба явилась результатом занятий самих учащихся. Слова, употребляемые таким преподавателем, обычно: «цель», «возможность», «исследование», «понимание», «знание» и тому подобное.

Естественная симпатия возникает между НМ-преподавателем и НМ-учащимися, но их отношения этим не исчерпываются; они гораздо сложнее. Учащихся типа СО, с «врожденным» чувством уважения к авторитетам, или НЧ — с их потребностью нравиться, в частности — преподавателю, равное отношение преподавателя к ним может разочаровать. Вообще НМ-преподаватель обычно не обращает достаточного внимания на усилия НЧ-учащихся, недостаточно часто говорит им приятные слова, а СО-учащиеся обычно нуждаются в более детальной информации и структуре, чем НМ-преподаватель склонен им давать. СВ-учащихся, которые имеют мало интереса к интеллектуальной деятельности и предпочитают более активные занятия, не понимают НМ-преподавателя и наоборот, эту конфликтную ситуацию опять-таки надо разрешать преподавателю с помощью соответствующих форм работы.

## 2/ Обучение интуитивно-чувствительного учащегося

НЧ рефлексивные — это стремящиеся к самоусовершенствованию и творческому росту учащиеся. Им нравится иметь хорошие



взаимоотношения с преподавателем и быть замеченными на занятиях. На занятиях НЧ-учащиеся чувствуют себя комфортно в групповой работе, в случаях, когда преподаватель уделяют им внимание /в отличие, например, от НМ-учащихся, которые такого внимания избегают/. Инстинктивно стремясь установить гармонию в отношениях с окружающими, с преподавателем и с однокурсниками, НЧ-учащиеся обычно уступчивы. В стремлении понравиться и услужить эти учащиеся способны, если необходимо, к адаптации собственного когнитивного стиля — стилям своих одноклассников или/и преподавателя.

НЧ учащиеся довольно хорошо справляются с кооперативными условиями обучения в малых группах. Такие условия обучения становятся все более и более популярными в настоящее время, как свидетельствует ряд публикаций, в том числе и книги Голуба<sup>1</sup>, Хамма и Адамса<sup>2</sup>, Джонсона и Смита<sup>3</sup>, Моргана и Футта<sup>4</sup>. Однако, проблема сегодня заключается более в практической реализации такого способа обучения нежели в ее возможностях. Очевидно, что на уровне высшего образования — обучение в малых группах/что очень часто является особенностью занятий иностранными языками в США и в отдельных программах в Латинской Америке сегодня/ оказывается очень эффективным.<sup>5</sup>

Преподавателю не обязательно быть по своему психологическому типу НЧ или похожим на НЧ учащихся, чтобы установить теплые отношения с этими учащимися. Понимание психотипов и присущих им особенностей поможет преподавателю найти лучший для них способ обучения. Хотя, если сам преподаватель — экстравертный НЧ, ему не составит труда установить теплую атмосферу в отношениях с учащимися и таким образом создать условия для их обучения. Преподаватели другого психологического типа будут работать над

<sup>1</sup>Golub J. Focus on Collaborative Learning. — Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1988.

<sup>2</sup>Hamm M, Adams D. The Collaborative Dimensions of Learning. — Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1992.

<sup>3</sup>Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. Washington, D.C.: George Washington University, 1991.

<sup>4</sup>Morgan, M.J., Foot, H.C. Children Helping Children. — New York: J. Wiley, 1990

<sup>5</sup>Bruffee K.A. Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. — Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.

этим сознательно, и учащиеся этого типа могут показаться им «закомплексованными», постоянно требующими особенного внимания к их проблемам. Разрешить эти проблемы по нашему опыту можно только двумя способами: уделить большее внимание таким учащимся, и понять, что дело в большей степени в восприятии ситуации преподавателем не НЧ-типа и можно по-другому воспринимать «проблему» — с учетом когнитивных стилей.

НЧ-учащиеся ощущают потребность в хороших взаимоотношениях с преподавателем и с другими учащимися как непременном условии для их успешной учебы. Зная же о потребностях этого психотипа «отношений», преподаватель может помочь любому учащемуся комфортно устроиться в малой группе того же психотипа, намеренно удовлетворяя их потребность в «отношениях». Существуют и другие пути; когда, к примеру, преподаватель старается не упустить случая доброжелательно отметить или прокомментировать домашнее задание или любую работу НЧ, даже если она не блестяща. Важно помнить о дружески теплом тоне этих комментариев. Учитывая типичные черты учащихся НЧ, преподаватели РКИ включают в урок ролевые игры, работу в малых группах и дискуссии, которые весьма импонируют этому психотипу учащихся.

НЧ-преподаватель обычно сосредоточивается на групповых и межличностных отношениях. Его стремление к гармонии, взаимосвязи и коллективной работе проходит через все их занятия. Характерная для него лексика : «развлечение», «сообща», «дружба», «рабочие взаимоотношения». Такая сосредоточенность может насторожить самостоятельного НМ-учащегося. Как НМ-преподаватель, НЧ не останавливается на деталях, и эта черта может беспокоить СО- и СВ- учащихся, хотя им, как и НЧ-учащемуся, обычно нравится НЧ-преподаватель, который кажется им теплым и приятным.

### 3/ Обучение сенсорно-оценивающего учащегося

СО-учащиеся — так называемые «хранители» по своему психотипу<sup>1</sup> отличаются стремлением сохранить и передать традицию. Они признают

<sup>1</sup>Keirse D., Bates M. Versteh mich, Bitte. — Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990. — 273 с.

авторитеты, а поэтому заведомо уважительно относятся к преподавателям, предпочитают узнавать заранее тему контрольной работы, тестового задания, чтобы хорошо подготовиться и не упустить наиболее важную, отмеченную преподавателем информацию.

СО-учащиеся обычно являются наиболее легко обучаемыми. Поскольку большинство преподавателей-филологов, как показала практика, оказывается того же СО психотипа, то хорошие взаимоотношения между учащимся и преподавателем в большинстве случаев устанавливаются как бы сами собой. Поступив в школу или институт, учащиеся СО с первого дня стремятся приспособиться к школьному или вузовскому окружению и ритму, но теряются при отсутствии инструкции и порядка, а также в случаях, когда встречаются преподавателей других темпераментов.

В смысле адаптации программы обучения к предпочтениям этого психотипа, наиболее важно знать — какой тип представляет собой данный учащийся. Прослушивание лекций и их обсуждение, как и любой акт теоретической умственной деятельности подходит больше к абстрактно мыслящим СО. Практические занятия, лабораторные работы — лучший способ обучения конкретно мыслящих СО, в языке они ищут логику. Иностранный язык трудно дается СО учащимся, если они не выросли в многоязычной среде. Преподавая язык учащимся СО любого темперамента, следует помнить, что им необходимы четкие правила, тщательно разработанные детали, явно выраженная целенаправленность и конкретное время для выполнения работы. Они охотно занимаются грамматическими правилами, списками слов, таблицами, повторениями и работой по учебнику.

То, что без особенного труда и естественно получается у преподавателя типа СО, требует осознанных усилий от преподавателя типа НМ и НЧ, не говоря уже СВ преподавателях. В учебных заведениях с преобладанием преподавателей типа НМ, учащиеся типа СО могут почувствовать себя потерянными из-за недостатка необходимой целенаправленности в организации и содержании занятий. В отличие от НМ и СВ СО-учащиеся очень дисциплинированные, не «прогуливают»

занятия, добросовестно выполняют задания, даже если они ему не нравятся.

СО-преподаватели, как правило, готовят длинные и детально разработанные планы, что соответствует их «С» составляющей: быть точным, фокусироваться на настоящем моменте и на всех конкретных деталях, ассоциируемых с ним, — на фактах, цифрах и схемах. Тщательность и упорядоченность отличают планы уроков СО преподавателей, по любой теме. Круг слов, "выдающих с головой" СО преподавателя в представленном плане: «должны», «следует», «необходимо», «хорошее поведение». Такие слова отчуждают НМ-учащихся, которые стремятся к интеллектуальной свободе, и СВ-учащихся, которые стремятся к физической свободе. Отношения с СО- и НЧ-учащимися благополучнее, благодаря совпадению ценностей и ожиданий с СО-учащимися и желанию гармонии и теплого отношения НЧ-учащихся.

#### 4/ Обучение сенсорно-восприимчивого учащегося

СВ-учащиеся любого темперамента представляются наиболее сложными для преподавателя другого психотипа. Их привязанность к природе и активным занятиям делают их трудно воспитуемыми для преподавателя в условиях аудитории, где им тесно, где они представляются преподавателю беспокойными, недисциплированными. Хорошие отношения с этими учащимися начинаются тогда, когда преподаватель позволяет им более свободные действия. НМ-преподаватель и НЧ-преподаватель обычно лучше справляются с СВ-учащимися, строгость СО-преподавателя с трудом переносит СВ-учащийся, что влияет на отношение СВ-учащегося к учебной деятельности. Чтобы увлечь СВ-учащихся, преподаватель должен подключить их к физической и прикладной работе, хотя СВ-учащиеся обычно отказываются от того, что они считают «бессмысленной работой». Но если учащийся СВ по-настоящему увлечен, он отдает любимому занятию себя целиком. На уроке РКИ их увлекают музыка, танцы, игры и ролевые игры.

СВ-учащиеся всему предпочитают свободу и выбор. Они стремятся на природу, которая им представляется более интересным местом для занятий, чем «скучная» аудиторная обстановка. Они активны, преуспевают в искусстве, включая театральное, любят создавать поделки и представлять действие с ними.

Как мы уже говорили, СВ-учащимся не сидится на месте, занятия на природе /в американских университетах принято вести занятиях во дворе, под деревом и на травах при хорошей погоде/ — желаемое место обучения для них. Они хорошо работают в группе, если их вдохновляет её работа, или если им поручено исполнение какой-то творческой или практической части задания, данного преподавателем группе. СВ-учащиеся обычно творческие люди не только в конкретных и практических областях.

СВ-преподаватели обнаруживают своё стремление к свободе способов и приемов преподавания, наделяя ими своих учащихся. Их сенсорность проявляется во внимательном отношении к деталям и они отдают должное практическому знанию и развитию навыков /например, предлагают учащимся использовать карту на иностранном языке и путешествие по ней/. Лексика типичная для СВ преподавателей: «выбор», «выбрать», «рекомендуется», «практика». Им нетрудно обучать НМ-учащихся потому, что они исповедуют и культивируют свободу учащихся. Им нетрудно взаимодействовать с СО-учащимися потому, что они дают им достаточно деталей и информации; им нетрудно преподавать и СВ-учащимся, которые совпадают с ними по темпераменту, и НЧ-учащимся, которые легко приспосабливаются к любому темпераменту преподавателя, кроме интуитивного-мыслительного. Иначе говоря, таким преподавателям легко работается со многими типами.

### 2. 3. Адаптация способов преподавания к стилям мышления учащихся

Кроме перечисленных выше индивидуализированных методик, приходится адаптировать преподавание к учащимся разных когнитивных стилей прежде чем перейти к конкретным рекомендациям, рассмотрим

каждый стиль мышления отдельно. И применительно к каждому из них сформируем определенные подходы и указания.

#### 1/ Целостнонаправленные и детальнонаправленные учащиеся

Целостнонаправленные учащиеся занимаются лучше, если их внимание направлено от части к целому, сочинение невероятных историй им удается легче, чем вопросы и ответы на понимание, а распознавание смысла и значения понятий для них — приятное развлечение и удовольствие.

Правильность речи и соответственно точность в передаче смысла достигается целостнонаправленными учащимися успешнее с помощью запоминания образца правильной речи в качестве модели. Есть много вариантов этого приема, который использовался и используется в очень разных методах преподавания ИЯ /например в прямом<sup>1</sup>, интенсивном<sup>2</sup> и коммуникативных методах<sup>3</sup>/, хотя особенности использования приема варьируются в зависимости от основополагающих принципов метода.

Следует иметь в виду, что одной из трудных проблем среди учащихся этого типа является контроль за собственной речью. Помочь им в преодолении этой трудности преподаватель может поэтапной записью их доклада или сообщения на изучаемую на занятиях тему. Первым шагом на пути воссоздания внутреннего монитора /контроля/ над собственной речью для учащегося является самостоятельное прослушивание и исправление допущенных промахов и/или ошибок в речи — дома, в качестве домашнего задания. Затем, на уроке, прослушав уже исправленную запись, преподаватель может обратить внимание учащегося на ошибки, которые тот не заметил. Однажды скорректированное, устное сообщение учащегося вновь записывается на

<sup>1</sup>Для изложения прямого метода, его истоков и особенностей его отличия от предыдущего, грамматико-переводного метода, см. Никонова С.М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. — М.: «Высшая школа», 1969.

<sup>2</sup>См. Китайгородская Г.А. Основные положения Метода Китайгородской //Hello, Britain: Интенсивный курс для продолжающих; Книга для преподавателей //Ивицкая О.Д., Китайгородская Г.А. — М.: «Школа Китайгородской». 1993. — С. 5-18; Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986; Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика 1. — М.: Русский язык, 1992.

<sup>3</sup>См. Акишина, А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка. — М.: ОНТИ ПРЦ РАН, 1997.

магнитофон, и этот процесс повторяется столько раз, сколько необходимо, пока речь учащегося не станет практически безошибочной, абсолютно правильной.

В отличие от целостнонаправленных учащихся, детальнонаправленные учащиеся не нуждаются в воссоздании монитора над собственной речью. Им нужна помощь в преодолении излишнего контроля. В этом им могут помочь заранее выученные фразы и тексты, которые они смогут использовать в собственном устном сообщении без предварительного обдумывания. В изучении иностранного языка таким учащимся помогает внеклассное чтение на языке оригинала, когда западающие в память отдельные фразы и выражения изучаемого языка переходят в автоматизированные речевые единицы, помогая тем самым избавиться от слишком жесткого самоконтроля над своей речью и делая саму речь плавной, непрерывистой.

Интересы, способности и вид мышления и целостнонаправленных и детальнонаправленных учащихся различны. В приводимой таблице демонстрируются подходящие виды деятельности для каждого из стилей мышления.

Стиль мышления	Вид деятельности
Целостнонаправленные учащиеся	сочинения; создание схем; чтение длинных текстов для общего понимания содержания
Детальнонаправленные учащиеся	грамматические упражнения; поиск специфической информации в устных и письменных текстах; подробно чтение коротких текстов

## 2/ Синтетика и аналитика

Чтобы помочь и синтетикам и аналитикам достичь успеха, преподаватель может включить и упражнения на изучение слов для учащихся-аналитиков, и задание, требующее от учащихся-синтетиков выяснить что-то из контекста, предсказать возможный финал или завершить задание. Например, вместо того, чтобы спрашивать о значении списочно предъявленных слов, преподаватель может предложить учащемуся рассказ с теми же самыми словами и попросить его использо-

вать эти слова в новом рассказе. При работе с расписанием занятий и изложении содержания будущих занятий на уроке ИЯ преподаватель может попросить учащихся-синтетиков скомбинировать информацию и выступить с составленным для себя индивидуальным графиком предполагаемой экскурсии. В то же время преподаватель может дать учащимся-аналитикам готовое расписание и спросить их, учтены ли в этом расписании данные синоптиков о погоде в ближайшие дни, попросить определить расстояние между пунктами /которое они должны проверить на карте/, предложить рассказать об их собственных интересах. Разбирая тему «Еда», преподаватель на уроке РКИ может попросить учащихся-синтетиков проинтервьюировать своих однокурсников и составить меню; в то же время они могут предложить своим товарищам по группе — учащимся-аналитикам два меню из разных ресторанов или кафе и попросить их выбрать, в какое из них они повели бы своих родителей и объяснить почему.

Учащиеся-синтетики, как мы уже говорили выше, лучше воспринимают новые слова, если они даны в контексте. И синтетики, и аналитики хорошо относятся к такому приему работы, как использование выученных фраз в продуцируемом ими тексте.

На начальных этапах обучения РКИ для учащихся аналитического типа, говорящих на языках с некириллическим алфавитом, преподаватели могут использовать имеющиеся в настоящее время программы обучения чтению, в значительной степени лишенные контекста и аналитичные по своему характеру. Для учащихся-синтетиков стоит ввести контекст /помня об их приверженности обучать языку как целому/ до изучения даже фонетики, представляя тем самым учащимся возможность самостоятельно «открыть» соотношения между звуком и символом, отучать чтению тематически так, чтобы учащиеся могли видеть обобщенную картину /контекста и полного набора новых слов/ и комбинировать обучение новым словам с соответствующим личным опытом /обучение на опыте, в ходе экскурсии и т. п./.

Учащиеся синтетического типа не только приходят в восторг от схемы, но с большим удовольствием читают аутентичные тексты,



являющиеся очень трудными для аналитиков, особенно в случае запрещения использовать словарь.

На занятиях РКИ учащимся синтетического типа требуется работать над овладением устной и письменной речью и письмом, что само со-бой, как известно, не приходит без специального индивидуализирован-ного обучения. Их речь, как устная, так и письменная, часто неточна, в устной речи нарушается грамматика, нередко неверен выбор слов; при письме могут пропускаться отдельные слова и даже целые отрывки, особенно, если учащийся синтетического типа является одновременно и импульсивным, что весьма типично. Учащимся-аналитикам потребу-ется помощь в развитии беглости в устной и письменной речи; ибо для них это несвойственно. Хотя точность в употреблении слов и приме-нении правил у них обычно выше, чем у их однокурсников-синтетиков, учащиеся-аналитики обычно медленее выполняют письменные работы, особенно если при этом они относятся к рефлексивному типу /а это тоже типичная комбинация/.

Учащиеся синтетического типа получают большую пользу от тех видов учебной деятельности, в которых им предлагается самим созда-вать, синтезировать и придумывать что-то новое, используя известные детали в новых сочетаниях. Учащиеся-аналитики выигрывают от тех видов учебной деятельности, которые позволяют им, наоборот, углу-биться в детали, проанализировать и сделать самостоятельные выводы. В следующей таблице обобщаются виды деятельности, соответствующие каждому стилю мышления.

	Вид деятельности
Синтетик	чтение без словаря; аутентичная информация; обращение внимания на главную мысль; создание кроссвордов; развле-кательное чтение; мозговой штурм; новые слова посред-ством моделей; словообразование; предсказание
Аналитик	тесты множественного выбора; информация из учебника; у-деление внимания к деталям; решение кроссвордов; чтение с целью обнаружения ошибок; анализ слова; терминологи-ческий анализ; запоминание деталей; анализ рассказов

Функционирующие на сегодняшний день программы по иностранным языкам в большей степени рассчитаны на учащихся синтетического когнитивного стиля, нежели аналитического. От учащихся требуется прочитать и понять аутентичный текст или, прочитав текст, выполнить какое-либо задание из области синтетического когнитивного стиля. К работе учащегося со словарем во многих случаях относятся с подозрением, в частности в США и в ведущих программах в Латинской Америке такое наблюдается нередко. Так, на занятиях по изучению чешского языка, один из преподавателей столкнулся с неудержимой потребностью учащегося-аналитика заглянуть в словарь в процессе работы с новым текстом. Знание точного семантического значения слова для него важнее чем схватывание смысла текста в целом и догадка на основании смысла слова в контексте. Действуя в логике своего стиля учения, каждый раз, как преподаватель поворачивался спиной к классу, у учащегося оказывался наготове целый список слов, который он очень хотел сверить со словарем. И надо сказать, что он преуспел в этом так, что это все требуемые для этой процедуры /перелистать словарь, найти нужное слово, узнать его точное значение и пр./ — у него уходило всего несколько секунд.

Самостоятельное творчество на уроках иностранного языка обычно осуществляются в рамках творческого письма-сочинения. Но существует и другой вид письменных заданий — критический анализ на заданную тему. И если первый — свободное творческое сочинение, удачно работает на учащихся синтетического стиля, то со вторым прекрасно справляются учащиеся-аналитики. При работе по плану или в рамках заданного тематического плана преподаватель может, объявив заранее тему, предложить учащимся синтетического стиля самостоятельно собрать необходимую информацию и самим же установить временные ограничения для выполнения задания. Аналитикам лучше предложить уже готовое расписание и план, обсужденный и подготовленный совместно. Так как учащиеся аналитического стиля хорошо справляются со всякого рода

исследовательскими заданиями, то им следует предлагать их в том числе и в коллективных формах, ибо экстраверты-аналитики хорошо работают над общей задачей в команде исследователей. Учащиеся синтетического стиля имеют склонность ко всякого рода играм и творческой деятельности. Импровизация — их удел, в особенности — экстравертных.

### 3/ Уравнители и усилители

Для уравнителей трудно выполнимы упражнения, в которых требуется выделить детали и различия. Успешное решение задачи, в которой необходимо найти ошибки в грамматике или в правописании, не зависит от знания учащимися грамматики и правописания. Оно зависит от их способности увидеть эти ошибки, и их часто не видят уравнители.

Уравнителям нравится сравнивать, а усилителям— противопоставлять; иные способы восприятия и усвоения окажутся для них просто неэффективными. На уроках РКИ поэтому уравнители часто имеют проблемы в правильном выполнении грамматических упражнений, где требуется обратить внимание на флексии.

Для усилителей же проблему составят упражнения, в которых необходимо, не обращая внимание на детали, приступить к чтению или восприятию со скоростью носителя языка, поэтому для них так важны упражнения на развитие беглости чтения.

С 1996-ого года преподаватели английского языка как второго в Хартнэлл-Колледж в Салинасе, Калифорнии ведут преподавание с учетом различий между уравнительным и усилительным стилями мышления. По личному сообщению руководителя программы успехи учащихся намного увеличились за последние четыре года, поскольку преподаватели стали учитывать стили мышления в обучении английскому языку как второму.

Виды деятельности, использованные в этой программе, представлены в таблице.

Стиль мышления	Вид деятельности
Уравнители	сравнение; упражнения на беглость; выведение типов; изменения в структуре абзацов; нахождение совпадения в языках, словах, грамматических системах; пересказ другими словами
Усилители	нахождение различий; грамматические упражнения; анализ структуры абзаца; нахождение различий между языками, словами, грамматическими системами; упражнения на лексику

Анализ большинства используемых учебников и пособий по английскому языку показал, что они адресованы в основном учащимся усилительного стиля: расчеты, аналогии, вопросы на сравнение на основе различий. Из этого следует, что в своей практической деятельности преподавателю приходится постоянно включать задания, для учащихся уравнительного стиля /определение смысла, общего значения, а не специфических деталей, прочитанного или услышанного/.

При чтении аутентичных материалов. уравнители более успешно непосредственно схватывают мысль в контексте, без опоры на родной язык. Даже пересказ прочитанного текста или любое другое задание, связанное с перефразированием, лучше удается уравнителям, потому что дает им возможность использовать стратегию, которой они уже владеют: отыскать и опереться на общее и подобное между двумя объектами, в данном случае — между родным и иностранным языком. Усилители, напротив, склонны сосредоточиваться на различии. Однако, в идеале, результатом в обоих случаях должно быть лучшее понимание изучаемого материала.

#### 4/ Импульсивные и рефлексивные учащиеся

Учащиеся импульсивного и рефлексивного типа имеют противоположно направленные характеристики: импульсивные учащиеся отличаются быстротой своих реакций, а рефлексивные — медлительностью, и преподавателю необходимо учитывать это. К тому же импульсивные учащиеся нередко доминируют в группе, как бы подавляя рефлексивных одноклассников. В итоге, преподаватели вправе требовать от импульсивных учащихся своевременного выполнения работ, но при этом должны ожидать множество ошибок, ибо импульсивные учащиеся, как правило, относящиеся к синтетическому типу, склонны не обращать внимания на мелкие детали.

Рефлексивные учащиеся, наоборот, обычно выполняют работы довольно тщательно, но им нужно дополнительное время для завершения задания, в то время импульсивные учащиеся уже готовы перейти к выполнению других. Иначе говоря, когда рефлексивные учащиеся получают тест с ограниченным сроком выполнения, а импульсивные — избыток времени на задание — оба типа терпят неудачу. Причина неудачи рефлексивных учащихся в том, что они не могут учиться, не имея достаточно времени, а импульсивных в том, что они скорее всего станут заниматься чем-нибудь другим до того, как действительно выполнят первое задание. Находясь в одной группе, они раздражают друг друга, поэтому это напряжение надо снимать или предотвращать.

Проверка уровня владения языком в форме устных заданий легка для импульсивных учащихся, благодаря чему они быстро и уверенно их выполняют. Для рефлексивных учащихся подобные формы контроля не подходят по тестовым характеристикам, им необходимо дополнительное время на обдумывание информации. Преподаватель может пойти на это, проверив их задания после урока или переведя контроль в форму домашнего задания или «случайно» переговорив с ними по этому поводу. Итак заметим, что любой вид деятельности, который непродолжителен во времени и требует быстрой реакции, подходит импульсивным учащимся. Рефлексивным же учащимся близки те виды деятельности, которые можно рассредоточить во времени до

начала проверки. Любой вид проверки или диагностики, проводимый на уроке, ставит рефлексивных учащихся в невыгодное положение.

Многие психологи, по нашему мнению, неправильно оценивают способности именно рефлексивных учащихся из-за их отставания в скорости выполнения тестовых заданий. Действующие системы и в Америке, и в России сосредоточены более на скорости, нежели на правильности, при оценивании интеллектуального потенциала, результатов за учебный год, в группе, при распределении учащихся по языковым программам, во время выпускных экзаменов, в тестах по профессиональным навыкам, на вступительных экзаменах в университеты и т.д. Всюду господствует время и скорость. Вместе с тем известно, что многим учащимся удалось повысить свои оценки на стандартизированных вступительных экзаменах, только за счет того, что они научились быстрее писать, хотя качество владения языком у них и раньше было таким же. Приводим обобщенные данные в таблице.

Стиль мышления	Вид деятельности
Рефлексивные учащиеся	долгосрочные проекты; работа в малых группах; деятельность, требующая отсроченной реакции; чтение и письменное изложение; обучение других; проверки после урока
Импульсивные учащиеся	задания на время; мозговой штурм; деятельность, требующая быстрой реакции; ролевые игры; проверки на уроке; чтение и пересказ; соревнования

## 5/ Индуктивные и дедуктивные учащиеся

Индуктивных учащихся утомляют пассивное слушание объяснения преподавателя в течение длительного времени. Они могут попытаться запомнить правила, но в конечном итоге им это часто не удается. Дедуктивные учащиеся живут правилами и нуждаются в объяснениях преподавателя. Однако, исключения из правил, которые индуктивные учащиеся принимают с необычайной легкостью, потребуют от дедуктивных учащихся глубокой проработки, к которой они не расположены.

Большинство современных коммуникативных подходов основаны на гипотезах Крэшена<sup>1</sup>. Одна гипотеза утверждает, что учащиеся приобретают язык быстрее при подаче материала чуть выше по сложности, чем текущие знания учащихся. Эта гипотеза называется  $i+1$ , где  $i$  означает уровень знаний учащихся и  $1$  означает задания, лишь чуть-чуть, [на  $1$ ], превышающие достигнутый ими уровень знаний. Понятие  $i+1$  используется на уроках для формирования у учащихся стратегии обработки достоверной информации на другом языке, что легко дается индуктивным учащимся. Но, для дедуктивных учащихся такие задания не доступны. Обычно они хотят остаться на уровне ( $i$ ), где им все уже объяснено и понятно. Для них, более эффективным подходом является концентрическое расположение учебного материала<sup>2</sup>.

Лучший вид учебы для индуктивного учащегося состоит в исследовании на основе множества фактов, чтения в обработке, интервью; за счет разнообразия возможных информационных элементов и их исследования, они обучаются новому. Учебные языковые программы на основе исследовательского метода были популярны в практике преподавания приблизительно двадцать лет назад. Одну из таких программ описывают Джойс и Вейл<sup>3</sup>. В рамках этой программы учащиеся, обзревая, знакомясь с феноменом, устанавливали гипотезу, разрабатывали процедуру проверки этой гипотезы, затем проверяли её на практике. Такой метод обучения принес в свое время подлинный

<sup>1</sup>См. Krashen S. Principles and Practices in Second Language Acquisition. — NY: Pergamon Press, 1982.

<sup>2</sup>Митрофанова. О.Д. Основные положения методики обучения русскому языку // Методика. Леонтьев. — М: «Русский язык», 1977. — С. 12-21.

<sup>3</sup>Joyce B.R., Weil M. Models of Teaching. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

успех многим индуктивным учащимся и наоборот дедуктивным учащимся. Выход видится в создании таких условий классного обучения, когда индуктивным учащимся предоставляется предварительно возможность ознакомиться с новым материалом самостоятельно, а дедуктивные учащиеся, получив полное объяснение нового материала на занятиях, практикуются и на занятиях и дома. Очевидно, что в подобных условиях обучения за счет гибкости времени выполнения заданий и упорядоченности их предъявления достигаются успехи и индуктивными и дедуктивными учащимися.

Слова «индуктивный» и «дедуктивный» означают не только типы учащихся, но и глобальные дидактические подходы в обучении вообще. Эти подходы в обучении и преподавании развивались с переменным успехом на протяжении десятилетий. Маятник их популярности в области преподавания склонялся то в сторону одного, то в сторону другого подхода. Сегодня, в особенности в связи с растущим интересом к Естественному подходу Крэшена в обучении иностранному языку, индуктивным методам обучения отдается приоритет. Однако уже завтра ситуация может оказаться противоположной. Уже сейчас видно, что на уроках иностранного языка по индуктивно разработанной учебной программе дедуктивным учащимся не хватает объяснений и правил. Новейшие учебники часто не содержат грамматических правил вообще. От нехватки информации о системе языка неспособные к индуктивному способу рассуждения — от частного к общему, от примеров к правилу, дедуктивные учащиеся начинают "плавать" в предмете, делают ошибки и, не имея под рукой соответствующего их стилю инструмента обучения — четкого правила, не в состоянии исправить свои ошибки. Дело прежде всего в некорректно поставленном вопросе — преподавать или не преподавать грамматику? Ответ давно дан: «грамматика является не целью обучения или изучения, а *средством* /выделено нами — Б.Л./ обучения»<sup>1</sup> и он — ответ — переориентирует внимание на проблему как и когда обучать грамматике. Очевидно, что дедуктивные и индуктивные учащиеся будут учиться и усваивать грамматику по-разному. Ниже

---

<sup>1</sup>Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М.: «Русский язык», 1984. — С. 66.



приведенная таблица показывает, как стиль мышления влияет на усвоение грамматики.

Стиль мышления	Вид деятельности
Индуктивные учащиеся	исключения; задания с использованием неизвестных слов; догадка о значении новых слов; грамматические правила и примеры
Дедуктивные учащиеся	правила; чтение с использованием словаря; объяснение/перевод новых слов; объяснение грамматических правил

#### 6/ Конкретность и абстракция

Учащиеся, относящиеся к конкретному типу, предпочитают лекциям и урокам экскурсии. Учащиеся конкретного типа дисциплинированно относятся к экскурсиям, но могут быть очень невнимательными на лекциях, пропуская много информации. Они учатся посредством деятельностей, связанных с применением идей и понятий к реальной ситуации. Они весьма прагматичны и к тому, что можно «пощупать».

Наоборот, учащиеся, относящиеся к абстрактному типу, строго следуют учебнику и не любят отвлечений. Во время экскурсий учащиеся абстрактного типа быстро устают, плохо запоминают; часто не слышат необходимую информацию. Это связано с тем, что для них характерен процесс мышления, который «всегда есть отвлечение существенных свойств предмета или явления от несущественных<sup>1</sup>».

Как сказано в первой главе, конкретным учащимся нравится применять новые знания к конкретным случаям, т.е. практически, а для абстрактных учащихся практика не столь важна. Следующая таблица представляет виды деятельности, которые можно считать

<sup>1</sup>Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974. — С. 7.

математическими для каждого их упомянутых выше стилей мышления.

Стиль мышления	Вид деятельности
Лонкретные учащиеся	учебные экскурсии; упражнения «на пальцах»; сочинения; разыгрывание пьес, ролевых игр; создание проектов
Абстрактные учащиеся	лекции; письменные упражнения; этимологический анализ; анализ текстов; грамматические объяснения

#### 8/ Произвольность и последовательность

Произвольные учащиеся склонны к импровизации и потому к нарушению порядка, если он даже определен правилами и требованиями учебного заведения. Учащиеся последовательного типа предпочитают упорядоченность, внешнюю организацию. Это не значит, что произвольные не нуждаются в инструкциях, но их форма, естественно, иная, нежели форма инструкций для последовательных учащихся, как показано в таблице.

Стиль мышления	Вид деятельности
Произвольные учащиеся	чтение без предварительных инструкций или организации ; обсуждения; организация текстов на базе идей; аутентичные материалы; творческая работа на компьютере
Последовательные учащиеся	точно расписанная последовательность действий; чтение и выписывание главных идей из очерков, обзоров и т.д.; организация идей в текстах и обмен мнениями на базе отобранных текстов; учебники; грамматические упражнения на компьютере

## 9/ Полушарность головного мозга

Ожидать от учащихся с доминированием правого полушария контроля правильности своей речи на иностранном языке просто нереалистично: ведь они не следуют за речью и на родном языке. Виды деятельности и тесты, основанные на таком внутреннем контроле, выполняются этими учащимися неудовлетворительно. Но на занятиях и в тестах коммуникативной компетенции /т.е. при проверке устных навыков/ они успевают лучше, благодаря тому, что говорят довольно бегло.<sup>1</sup>

Учащиеся с доминированием левого полушария, наоборот, излишне контролируют свою речь, и попытки вовлечь их в беседу, особенно на первых этапах изучения РКИ, редко имеют успех. Эти учащиеся хотят дождаться того момента, когда они сами убедятся в запоминании слов и правил языка. Задания, содержащие просьбу подвести итоги и «догадаться по контексту», будут для них весьма затруднительны. На занятиях же и в тестах коммуникативной компетенции они довольно точно передают мысль, но беглость речи нередко не соответствует норме.

«Правополушарных» учащихся можно обучать посредством прослушивания различных текстов, ибо они легко воспринимают информацию на слух. У многих из них преобладает слуховой канал восприятия, но согласно исследованию даже многие зрительные учащиеся правополушарного типа неплохо воспринимают иноязычную речь на слух<sup>2</sup>. Навыки восприятия на слух у левополушарных учащихся развиваются крайне медленно; поэтому не следует ожидать успехов в аудировании от этих учащихся. /Исследования показывают, что учащиеся на начальных этапах изучения иностранного языка слушают прежде всего левым ухом, т.е. правым полушарием, что дает

---

<sup>1</sup>См. Leaver, B.L. Hemisphericity of the Brain and Foreign Language Teaching//Folia Slavica/Gjl htl7 Stolz, B. — Columbus, OH: Slavca Publishers.—1986. — С.76—90.

<sup>2</sup>Та же.

преимущество «правополушарному» учащемуся и замедляет левополушарных<sup>1</sup>. / Суммируем вышесказанное в таблице.

Доминантность	Вид деятельности
Учащиеся с доминирующим левым полушарием	упражнения на развитие речи в контексте изученной информации; объяснение; упражнения на развитие беглости <sup>2</sup>
Учащиеся с доминирующим правым полушарием	свободное обсуждение; подведение итогов; упражнения на развитие самоконтроля <sup>3</sup>

## 2.6. Выводы:

Из приведенного выше мы делаем следующие выводы:

1. Чтобы учитывать каналы восприятия всех учащихся, надо использовать на каждом уроке разные виды материалов /письменные, аудиальные, и кинестетические упражнения/.
2. Чтобы создать учебную атмосферу в аудитории, надо учитывать психотипы и, особенно, темпераменты учащихся.
3. Психотипы играют важную роль в мотивации учащихся, определяя их желание выполнять задания, участвовать /или не участвовать/ в групповой работе, слушать лекцию, и т.д.
4. Если психотипы преподавателя и конкретного учащегося не совпадают, преподавателю приходится сознательно уделять внимание психотипу учащегося.

<sup>1</sup>См. Call, Mary. On the Relationship Between Auditory Short-Term Memory and Listening Comprehension in a Foreign Language. Диссертация. — Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, 1979.

<sup>2</sup>Тот вид деятельности нужен, потому что беглость речи обычно не существует у левополушарных учащихся.

<sup>3</sup>Этот вид деятельности нужен, потому что беглость речи обычно не существует у левополушарных.

5. Чтобы повысить эффективность обучения ИЯ, преподаватель должен основывать выбор заданий и упражнений на стилях мышления учащихся. При этом желательно упростить разнообразие этих стилей. С этой целью мы привели Эрман-Ливер Конструкцию-Опросник, которой предлагает два основных мыслительных подхода /эктенический и синоптический/, включающих большинство предлагаемых психологами стилей мышления. На базе данной системы можно адаптировать обучение к когнитивному профилю учащегося или группы учащихся.

6. Приемы преподавания должны быть разнообразными, чтобы заинтересовывать всех учащихся.

7. Не существует и, наверно, никогда не будет существовать единый метод преподавания ИЯ, удовлетворяющий все возможные когнитивные профили. Для этого необходима очень гибкая методика.

## ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ ДАННЫХ О СТИЛЯХ УЧЕНИЯ И УСВОЕНИЯ

Как мы отмечали в предыдущих главах, одинаковое обращение ко всем учащимся неэквивалентно равному обращению с каждым из них. В данной главе мы предлагаем технологию личностно-ориентированного обучения, которая основывается на когнитивных стилях усвоения/обучения и учитывает их различия у разных типов учащихся.

### 3.1. Подход Адаптирование-Расширение-Варьирование /АРВ/

В любой аудитории есть учащиеся, которые легко справляются с учением, и есть такие, кто с трудом справляется или не справляется вовсе. Возникает вопрос: возможно ли создать такие условия и такую методику, при которых успевают все. Для достижения этой цели мы предлагаем подход АРВ, который позволяет преподавателю учитывать когнитивные стили учащихся в процессе овладения языком. Этот процесс может строиться двояко: 1/ без опоры на единый учебник и 2/ при использовании стабильного учебника.

Использование этого подхода базируется на двух непреложных основаниях: 1/ организация учебной работы тех учащихся, чьи когнитивные профили совпадают с профилем класса и которых мы называем в этой главе «большинство» и 2/ организация учебной работы тех учащихся, чьи когнитивные профили не совпадают с профилем класса и которых мы называем «меньшинство». Именно взаимодействие «большинства» и «меньшинства» в целях достижения общего успешного результата является ведущей задачей преподавания.

При реализации заявленного выше подхода АРВ<sup>1</sup> рассматривается три этапа процесса обучения как отдельные моменты: введение нового материала, закрепление, проверка знаний. Предполагается, что преподаватель учитывает когнитивные стили учащихся на каждом этапе

---

<sup>1</sup>Этот подход создал автор диссертации в 1993-ом году при работе с преподавателями неуспевающих учащихся английского языка как второго в Колледже Хартнелл в Салинасе, Калифорнии. Хотя этот подход остается не очень известным, он был успешно применен в ряде программ ИЯ в отдельных институтах в США и других странах. Результаты до сих пор неизвестны; единственную информацию о результатах получает автор диссертации в личных беседах по Интернету с многими преподавателями, которые описывают ряд конкретных успехов / из них две показательные ситуации подробно описывается в конце этой главы/.

по-разному. В этом есть нововедение подхода АРВ. Раньше уже были предложены технологии с учетом влияния когнитивных стилей учащихся на процесс усвоения ИЯ /например, Зенченко, Лутохина, Трофимова и Чернов предложили две таксономи учебных целей в связи с дифференцированной технологией обучения<sup>1</sup>; одна предназначена для познавательной области и другая для аффективной<sup>2</sup> области/, но все они уделяли внимание только первому введению нового материала типичному только одному типу когнитивных стилей, и не учитывали когнитивные профили учащихся, преподавателя, и авторов учебника.

На этапах введения нового материала и проверок знаний, следует, чтобы преподаватель адаптировал приемы и материалы к когнитивным стилям учащихся, но на этапе закрепления знаний, стоит уделить внимание расширению числа стратегий учащихся. Причина такая: усвоение новой информации и выполнение тестовых заданий являются трудными моментами для учащихся, если им необходимо учиться по неподходящему стилю, поэтому адаптация нужна для результативного обучения. Однако, когда информация уже известна учащимся /т.е. при закреплении/, реально ожидать, чтобы он подстроился к когнитивным стилям преподавателя или других учащихся с помощью стратегий, связанных с преобладающими в учебной деятельности когнитивными стилями.

Мы в данной главе ограничиваемся конкретными рекомендациями, связанными с усвоением иностранного языка, с развитием разных компонентов коммуникативной компетенции. При этом неизбежны лишь отдельные рекомендации, примеры-иллюстрации, ибо предсказать когнитивный профиль каждой группы учащихся практически невозможно. Поэтому эффективное использование подхода АРВ требует тщательного наблюдения каждого учащегося преподавателем. /В типологию профессиональных особенностей преподавателей РКИ профессор Молчановский включает «способность воспринимать психическое, физическое и эмоциональное состояние

---

<sup>1</sup>Зенченко В.А., Лутохина Э.А., Трофимова З.П., Чернов В.Ю. Технология обучения /О понятии и применении в учебном процессе/. — Минск, 1993.

<sup>2</sup>Колосницина, в подобном предложении, считает аффективную деятельность критической. /См. Колосницина Г.В. Ритмическая основа интерактивного обучения русскому языку как иностранному. Автореферат дисс. . . . доктора пед. наук. — М., 1993./

учащихся и способность воспринимать специфику межличностных отношений в учебной группе.» Совокупность этих элементов профессор Молчановский называет «педагогической наблюдательностью»<sup>№</sup>.

1/ Адаптирование как способы учитывать когнитивные стили при введении нового материала: общий подход

В подходе АРВ преподаватель относится к большинству как единице, учитывая профиль большинства в выборе технологии обучения при введении нового материала, что отличается этот «этап» от других /как уже было сказано выше, при повторении учащиеся должны подстроиться к преподавательскому стилю, а при проверке стоит предложить весьма индивидуализированные тесты не в зависимости от когнитивного профиля класса или большинства, а в зависимости от индивидуума/. Меньшинство, естественно, будет не успевать в той мере и до такой стадии, пока отдельные учащиеся в группе меньшинства не подстроятся к профилю большинства. На стадиях неприспособления преподаватель призван всеми возможными способами помогать этим учащимся в адаптации к большинству. Так, например, на занятиях преподаватель может адаптировать вид деятельности с учетом когнитивных стилей этих учащихся, разделяя учащихся на небольшие группы по когнитивным профилям и давая каждой группе задания, подходящие по профилю. Можно также работать с большинством и давать специальные индивидуальные задания учащимся из меньшинства для самостоятельной работы. Способом работы с меньшинством, содействующим адаптации, может быть и домашняя работа /что достигается сравнительно легко/, персональные советы учащимся, показывающие им путь самостоятельно адаптировать задания к своим когнитивным стилям, приспособления к заданиям, ориентированным не на них.

Сразу заметим, что при адаптации технологий преподавания иностранного языка, которые включают как стили учащихся так и стили преподавателей, стили учащихся получают предпочтение перед

---

<sup>1</sup>Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. — М., 1998. — С. 253.



стилями преподавателя, т.е. преподаватель заведомо действует в пользу учащегося, точнее, большинства как единице, хотя следование несвоему стилю тоже не безразлично для преподавателя. /Как минимум, это вызывает у него дополнительную усталость<sup>1</sup>./

## 2/ Расширение

При повторении или закреплении уже изученного материала преподаватель тоже имеет возможность помогать учащимся расширять используемые ими стратегии. За счет такого расширения учащиеся приспособляются к урокам, организованным в стилях, несовпадающих с их когнитивным профилем, или адаптироваться к учебникам, отражающим несвойственные им когнитивные стили автора.

Расширение количества стратегий проводится четырьмя способами<sup>2</sup>: 1/ инструкция в применении разных стратегий на занятиях; 2/ включение требования использовать новые стратегии во время выполнения домашних заданий; 3/ работа в малых группах, в которых учащиеся разных когнитивных стилей решают вместе проблемы и при этом предлагают друг другу стратегии; 4/ консультации, на которых преподаватель объясняет отдельному учащемуся, как лучше справиться с заданиями, не отражающими его когнитивный профиль. Исследования показывают, эффективнее оказался первый способ, хотя и второй может закреплять знания, полученные первым способом.<sup>3</sup> Третий способ расширения количества стратегий эффективен, потому что с каждым когнитивным стилем связана определенная группа стратегий, отсутствующая у учащихся противоположного когнитивного стиля. Мы допускаем, что четвертый способ более типичен для индивидуальных программ в США но даже и не всегда возможен.

<sup>1</sup>Для обсуждения стиля преподавателя, см. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993.

<sup>2</sup>Эти способы предложил и разработал автор диссертации. Разработанную систему используют сегодня в некоторых государственных учреждениях в США и в тех институтах, использующих Подход APB. О результатах доложили профессором Р.Л. Оксфорд и автор диссертации в статье, Oxford R.L. & Leaver B.L. A Synthesis of Strategy Instruction For Language Learners// Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives./Под ред. Oxford R.L. — Manoa, Hawaii: University of Hawai'i Press, 1996. — С. 227-246.

<sup>3</sup>См. Oxford R.L. & Leaver B.L.. A Synthesis of Strategy Instruction For Language Learners// Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives./Под ред. Oxford R.L. — Manoa, Hawaii: University of Hawai'i Press, 1996. — С. 227-246.

Примером первого и второго способов расширения количества стратегий /инструкция/ является стратегия визуализации. Это как раз та стратегия, которой не обладают слуховые /или кинестетические/ учащиеся. Эта стратегия легко увеличивает эффективность усвоения правильного правописания слов. Большинство невизуальных учащихся могут овладеть стратегией визуализации и успешно ею пользоваться. Можно предложить упражнения на «видение» слов: с закрытыми глазами представить написание слова на потолке, на стене, или в уме. Учащиеся могут применять визуализацию на занятиях /первый способ расширения количества стратегий, используемых ими/ или дома /второй способ/.

Примером третьего способа расширения количества стратегий — работа в малых группах — являются многоаспектные задания. Например, можно дать учащимся рекламы из газет, радиопередачи прогноза погоды, список людей и их интересов и попросить создать планы досуга для них. Это задание требует применения стратегий, связанных с эктеническим стилем мышления — анализировать информацию из разных источников — и применения стратегий, связанных с синоптическим стилем мышления — использовать проанализированную информацию чтобы создать что-то новое /в приведенном примере план досуга/. Работая вместе, эктенические учащиеся заимствуют синоптические стратегии у синоптических учащихся и наоборот — синоптические у эктенических.

Примером четвертого способа расширения количества стратегий является консультация. Во время консультации можно оказать индивидуальную поддержку рефлексивным учащимся, низко оцениваемым по результатам стандартных тестов. Сначала они должны понять суть проблемы, которая, скрывается скорее в недостатке скорости исполнения, а не в недостатке знаний. Установление истинной причины неуспеха готовит ее последующее преодоление.

### 3/ Варьирование

В подходе АРВ тестирование не может быть унифицированным. В зависимости от когнитивного стиля, данный учащийся лучше или хуже

справляется с разными видами проверок. Чтобы вести надежное тестирование, иногда надо предложить большинству и меньшинству группы разные виды контрольной работы. Иногда /когда стиль теста не совпадает с когнитивным стилем учащегося/ надо учитывать когнитивный стиль учащегося, чтобы правильно понимать /интерпретировать/ результаты контроля. В этой главе мы даем рекомендации об использовании разных видов экзаменационных тестов с учетом когнитивных стилей учащихся.

### 3. 2. Методические приемы работы без опоры на единый учебник

Самый сложный вариант преподавания — и часто самый успешный — это работа без опоры на единый учебник. В таких программах очень многое зависит от преподавателя и его способности учитывать одновременно когнитивные стили учащихся, развитие всех компонентов коммуникативной компетенции и процесс формирования навыков и умений. К тому же, виды учебной деятельности обычно зависят от уровня знаний учащихся. В этой главе мы приводим прежде всего рекомендации для начальных курсов, поскольку существует большее количество программ для начального этапа и влияние когнитивных стилей на успеваемость учащихся уменьшается на высших уровнях усвоения иностранного языка.<sup>1</sup>

В наших рекомендациях мы предлагаем приемы и методы преподавания ИЯ с учетом только стилей мышления, потому что объем рекомендаций с учетом всех видов когнитивных стилей огромен и уже существуют в различных рекомендациях для преподавания ИЯ с учетом стилей восприятий<sup>2</sup> и психотипов<sup>3</sup>. Мы их только кратко суммируем в соответствующих разделах. Заметим только, что при Аудиовизуальном методе<sup>4</sup> больших успехов достигают зрительные учащиеся, при

<sup>1</sup>См. Leaver, B.L., Shekhtman, B.V. From Advanced to Distinguished: Teaching Superior-Level Language Skills. — New York City: Modern Language Association, готовящаяся к публикации.

<sup>2</sup>См. Reid, J.R. Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom. — Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998; Dunn R.S., Dunn, K. Teaching Students through their Individual Learning Styles. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1978.

<sup>3</sup>См. Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

<sup>4</sup>См. Вохмина Л.Л. К проблеме использования наглядности при обучении иностранным языкам//Проблема отбора учебного материала: Сборник статей/Под ред. М. Н. Вятютнева. — М., 1971.

Аудиолингвальном методе<sup>1</sup> — слухо-воспринимающие а моторные учащиеся при Метод физических действий<sup>2</sup>.

Наши рекомендации основаны прежде всего на особенностях обучения американцев русскому языку в ходе практических занятий. Этот подход предусматривает три фактора: 1/ языковые особенности английского языка, затрудняющие овладение флексивными языками; 2/ психологические и методические особенности современных подходов к преподаванию ИЯ в США и приемы, которые могут быть не приняты или по крайней мере не типичны для других стран /например, даже взрослые американские учащиеся обычно готовы участвовать в физических играх, ролевых играх, исполнении песен, и других физически активных приемах/ и 3/ местонахождение учащихся, что разрешает включение более разнообразных видов работы<sup>3</sup>.

#### 1/ Развитие знаний

Влияние когнитивных стилей с очевидностью обнаруживается в процессе приобретения знаний по разным аспектам и видам речевой деятельности. Имея это в виду, мы ограничиваем конкретный практический материал рекомендациями по обучению грамматике, лексике, фонетике, и культуре с учетом когнитивных стилей учащихся.

Грамматический аспект. Мы предлагаем рекомендации для каждого возможного профиля класса /«большинства»/. Для учащихся, составляющих «меньшинство», можно использовать рекомендации того профиля класса, который совпадает с когнитивными стилями меньшинства при индивидуальных видах работы, при работе в малых группах или в ходе выполнения домашних заданий.

Прежде, чем обратиться непосредственно к рекомендациям, стоит заметить, что методы и приемы преподавания грамматики зависят

<sup>1</sup>См. Lado R. Memory Fan as a Factor in Second Language Learning//International Review of Applied Linguistics. — 1965. — N. 3 — С. 123-130; Lado R.T. Higgs T.V., Edgerton, J. The Relationship of Thought and Memory in Linguistic Performance: "Thought" Exercises in Foreign Language Teaching. USOE Contract No. OEC-0-70-1626.

<sup>2</sup>Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. — Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1988.

<sup>3</sup>Наши рекомендации имеют более широкое применение, т.е. к обучению любых учащихся любому ИЯ; те инстанции наверно очевидны. Когда рекомендации касаются обучения лишь другим языкам /а не русскому/, мы указываем это.

не только от когнитивных стилей учащихся, но во-первых от соотношений между родным и изучаемым языками. Так, например, благодаря сходству грамматических систем американцами легче усваиваются германские и романские языки, нежели русский и другие славянские языки. Во-вторых, усвоение русского языка американцами отличается от усвоения английского языка русскими тем, что значение /смысл/ в русском языке очень тесно сопряжен с морфологической основой. К тому же, флективная система и видо-временная системы русского глагола не только сложны сами по себе, но включают грамматические категории, отсутствующие в английском.

Рекомендации даны на основе учета особенностей всех каналов восприятия, кроме кинестетических учащихся, для которых изучение грамматики сложнее, чем для носителей других когнитивных стилей. Но, имея в виду, что кинестетические учащиеся охотно участвуют в играх /например Лотто — использование вместо цифр грамматических знаков/, можно в ходе урока предлагать разные виды игр в форме практических заданий. Они могут быть дополнены Методом физических действий, которые оказывают результативными у кинестетических учащихся при усвоении некоторых форм грамматики /например, императивных форм глагола/.

Порядок деятельности и время, отведенное на инструкции по грамматике /особенно объяснение грамматических правил и исправление грамматических ошибок/, зависят от когнитивного профиля большинства и от особенностей конкретного языкового курса. Мы полагаем, что адаптация к когнитивному профилю большинства будет происходить при доминировании принципов выбранного метода. Поэтому давая рекомендации, мы считаем, что они могут быть применены в русле любого метода, т.к. они носят достаточно общий характер.

Если большинство группы эктеническое, мы рекомендуем следующую технологию обучения:

1. Выбрать любой учебник, отражающий когнитивный /познавательный/ метод. /Любой когнитивный метод, естественно, приводит грамматику в виде, подходящем эктеникам./

2. Дать учащимся письменные объяснения грамматических правил. /Если большинство учащихся относится к зрительному типу, стоит дать такие материалы на дом до его введения на занятиях.

3. Объяснить правила до начала выполнения упражнений и до чтения подлинных текстов.

4. Выполнить упражнения на тренировку новых грамматических явлений; они могут быть внеконтекстуальными, хотя мы признаем, что это противоречит современным коммуникативным методам. Мы рекомендуем использовать учебник когнитивного типа в качестве дополнительного материала или «скелета», грамматического каркаса курса. /Несмотря на содержание этих упражнений, особенно для эктеников лексика должна быть ограничена; важно, чтобы все лексические единицы были уже изучены и известны учащимся./

5. Представить учащимся возможность «видеть» и слышать речь, отражающую изучаемую грамматику до этапа свободного применения ими правил; даже вполне традиционные упражнения здесь полезны. /Большинство современных коммуникативных методов начинаются с таких методических приемов, которые дают очевидное преимущество синпотикам. Чтобы эктеники справлялись с этими стадиями работы, им необходимо своим путем пройти первые четыре стадии, вплоть до чтения или прослушивания./

6. Предложить учащимся использовать изучаемую грамматику в новых контекстах: в дискуссиях, сочинениях /темы которых они сами выбирают/

7. Вновь отработать те же грамматические моменты в виде «спирали», т.е. вместе с введения новой лексики или в новой теме. /На этом этапе старомодный, но полезный, «analyse du texte» /анализ текста/ проверяет знание грамматики учащихся и им, как правило, интересен такой анализ. Другим вариантом является использование изученной грамматики в продуцируемых статьях и при решении реальных коммуникативных задач.

Если большинство учащихся синоптические, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Ознакомить учащихся с новыми грамматическими моментами через чтение аутентичных текстов на знакомые темы, отбирая статьи, в которых появляется мало незнакомых слов, используя при этом коммуникативный подход. Здесь мы имеем в виду не современные американские коммуникативные методы<sup>1</sup> /например Естественный подход<sup>2</sup>/, которые основываются на положениях, что грамматическая компетенция развивается сама по себе и ее невозможно развивать объяснениями, упражнениями по грамматике, или проверкой ошибок<sup>3</sup>, а более традиционные европейские коммуникативные методы, например Прямой метод /Натуральный метод/<sup>4</sup>, которые основываются на понимании и преподавании грамматики как средства общения, когда грамматика играет лишь вспомогательную роль в ежедневном общении. Все коммуникативные методы в основном вводят грамматику по мере необходимости для понимания какой-то темы или для выражения нужной мысли. Основное различие между американскими коммуникативными подходами и европейскими коммуникативными подходами состоит в том, что первые вводят новую грамматику индуктивно, а последние дедуктивно.

---

<sup>1</sup>Мы оправдываем нашу рекомендацию не использовать современных американских коммуникативных методов тем, что сегодняшний коммуникативный подход, выраженный в учебниках и на занятиях в Америке, основан прежде всего на принципах, исходящих из исследований сначала по овладению английского языка как родного, а потом по овладению английского языка как второго. /См. Terrell T. A Natural Approach to the Acquisition and Learning of a Language//Modern Language Journal, — 1977. — N. 61. — С. 325-337./ Сегодня ведутся исследования по овладению иностранным языком англоговорящими учащимися, почти во всех исследованиях есть один важный пробел: рассмотрение расхождений между родным и изучаемым языком. К тому же, один из ведущих методистов, связанных с американскими коммуникативными подходами, профессор Т. Террелл, в личном беседе с автором диссертации допустил, что не все принципы Естественного подхода годятся для обучения американцев русскому языку и позже изменил свою позицию относительно прямого преподавания грамматики /см. Terrell T.D. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach// Modern Language Journal. —1991. — N. 75. — С. 52-63/.

<sup>2</sup>См. Krashen S., Terrell T. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. — San Francisco: Alemany Press, 1983.

<sup>3</sup>В публичных беседах между профессором английского языка как второго С. Крэшен и автором диссертации по Интернету /FLTeach Forum/ Крэшен утверждал, что со временем все изучаемые любой язык приобретут всю грамматику без объяснения и упрекал русистов в нетерпении. Мы ответили, что некоторые грамматические моменты /например, вид глагола и глаголы движения/, которыми носители германских и романских языков вероятно никогда не смогут овладеть без объяснений, потому что такие моменты не существуют в их родном языке и контекст недостаточен для того, чтобы узнавать их «естественно». Беседа была потом опубликована в газете Ассоциации преподавателей ИЯ Вашингтонской области.

<sup>4</sup>См. описание и анализа Прямого метода в следующих книгах: Глухов, Б.А., Щукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993; Никонова С.М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. — М.: «Высшая школа», 1969; Bosco F.J., Di Pietro, R.J. Instructional Strategies: Their Psychological and Linguistic Bases//Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition/Под ред. R. C. Lugton. — Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

2. Акцентировать внимание сначала на смысл текста, а потом на форму его выражения.

3. Объяснить те правила, которые учащиеся неправильно понимают или совсем не понимают. /Синоптические учащиеся часто довольно точно улавливают соответствующее грамматическое правило, особенно когда есть какое-либо сходство грамматического момента в родном и изучаемом языках. У них развита языковая догадка./

4. Дать упражнения на практические применения новых грамматических моментов в подлинном контексте /отражающем обстоятельства ежедневной жизни/.

5. Дать задания на использование новых грамматических явлений в личной жизни, например, персонализация в домашнем задании. /При этом стоит вспомнить, что самокоррекция у синоптиков часто неадекватно развита, но синоптики хорошо усваивают грамматические структуры в письменных упражнениях, в эссе по грамматическому образцу, который они переписывают, используя ту же грамматическую структуру, но в новой теме.

Лексический аспект. Современные методы обучения предлагают вводить новую лексику в аутентичном контексте<sup>1</sup>. Исследования показывают, что списки переведенных слов не являются самым удачным приемом ни для кого /хотя зрительные эктеники могут не соглашаться/. По мнению психологов Л.С. Выготского<sup>2</sup> и Ж. Пиаже<sup>3</sup> новая информация должна отражать следующий шаг в развитии какого-либо умения или, другими словами, учащийся должен быть в «Зоне ближайшего развития»/. Поэтому мы считаем, что очень важно, особенно при опоре на индуктивные способности учащихся, приводить новую лексику на базе уже освоенной грамматики.

Если большинство группы является эктеническим, мы предлагаем следующие технологии обучения.:

<sup>1</sup>См., например, Лобанова Н.А., Слесарева, И.П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Книга для преподавателей. — М.: «Русский язык», 1983.

<sup>2</sup>См. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. — М: Педагогика, 1982.

<sup>3</sup>См. Piaget J., Inhelder, B. Memory and Intelligence. — New York: Basic Books, 1973.



1. На начальном этапе уделить особое внимание словообразованию и анализу слов по корневым и другим морфемам. На более продвинутом этапе учащиеся могут уже анализировать не отдельные слова а лексические различия в дискурсе, интерпретировать социолингвистические аспекты, и усваивать синонимичные выражения.

2. Закрепить слова в памяти методами ассоциацией /когда возможно/ и повторения /когда надо/. /При запоминании слов стоит напомнить, что каналы восприятия играют важную роль в усвоении лексики. В связи с этим мы заметим, что флешкарты,<sup>1</sup> на которые сегодня наложено табу во многих программах ИЯ, особенно в США, в действительности далеко не бесполезны и многие преподаватели, хорошо владеющие иностранным языком, скажут, что они сами приобрели хороший запас слов таким образом. Им также полезны кроссворды. Слухо-воспринимающие учащиеся могут участвовать в разных устных играх, угадывании слова, которое задумал<sup>2</sup> другой учащийся, а моторным можно предложить более активные способы, например разные приемы из Метода физических действий<sup>3</sup> или Суггестопедии.<sup>4</sup>

3. Дать возможность использовать новую лексику в новых, реальных ситуациях. /Например, при изучения темы «Еда» можно предложить учащимся проблемную задачу: рассмотреть два типа меню, а затем ответить на вопросы: какое из них и кому из его родителей оно подходит и почему? Другим вариантом является ролевая игра./

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Вводить новую лексику коммуникативно. Таким образом, учащиеся будут индуктивно узнавать значения новых слов. /При введение новой лексики синоптикам можно использовать рекомендации введения грамматики синпотикам, только с ориентацией на лексику./

<sup>1</sup>В американской методике, флешкарт—это карточка, на одной стороне которой находится иностранное слово а на оборотной стороне—образ или перевод.

<sup>2</sup>Эта игра, довольно популярна в американских курсах ИЯ, называется «20 вопросов».

<sup>3</sup>См. Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. — Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1988.

<sup>4</sup>См. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранному языку //Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сборник статей/Под ред. С. И. Мельник. — М. 1976.

2. Закрепить новые слова в памяти через ассоциацию или анализ слов. /Можно при этом соединить синоптиков и эктеников в одну группу, но стоит напомнить, что анализ для эктеников является методом понимания новых слов, а для синоптиков — методом закрепления новых слов после того, как они их поймут./

3. Дать возможность использовать слова из прочитанного текста, изменяя сюжет. /Например, синоптики могут придумывать собственный рассказа с теми же словами. В частности, работая над словарем по теме «Еда», преподаватель может попросить учащегося провести интервью с однокурсниками и составить их излюбленное меню.

Фонетический аспект. Фонетика является важным компонентом устной речи /особенно на продвинутом этапе/, но успех на высших уровнях коммуникативной компетенции полностью зависит от хорошего преподавания фонетики на начальных этапах. Плохо сформированные фонетические и интонационные навыки трудно поддаются коррекции. Поэтому отсутствие методики корректного преподавания фонетики в большинстве американских программах ИЯ, и особенно в программах РКИ, создает опасную ситуацию<sup>1</sup>. /При этом мы допускаем, что существуют хорошо разработанные и удачные методы преподавания фонетики в других странах, в том числе и в России<sup>2</sup>./

При обучении фонетике важно учитывать каналы восприятия. Например, обучением моторных и зрительных учащихся хорошему произношению является трудной задачей. Кинестетическим и механическим учащимся необходимо «почувствовать» звук, прежде чем они смогут произнести его. Работа в лингафонном кабинете для них существенна, но сначала нужно им показать, как образуется соответствующий звук /положение языка и т.д./. Учебные картинки на эту тему мало чем помогают им. Им необходимо «почувствовать» звук

<sup>1</sup>Можно указать причины для этой ситуации: 1/ в преподавании РКИ очень долго применялись структурные, не коммуникативные, методы, в которых анализ структуры, а не развитие речи был в центре внимания; 2/ курсы по фонетике обычно преподавали /и преподают/ профессора языкознания, которые интересуются наукой фонетики и анализом звуков, а не развитием хорошего произношения и 3/ долгое время мало преподавателей русского языка достаточно хорошо владели русским языком, чтобы успешно преподавать фонетику /но эта ситуация резко изменилась с 1990-ого года, когда появилось много носителей русского языка в американских университетах/.

<sup>2</sup>Многие американские учащиеся, изучающие русский язык, которые участвуют в обмене студентами в России, довольны курсами фонетики там и считают их полезными.

собственным речевым аппаратом. «Пробы и ошибки», сопровождаемые объяснениями — наиболее приемлемый для этих учащихся путь овладения правильным произношением. Зрительным учащимся тоже нужно показать образование звука, но у них другая трудность — вмешательство письменного образа. В языках, в которых есть близкое и устойчивое отношение между графемой и фонемой, у зрительных учащихся достигают лучших результатов. Надо изолировать их, по крайней мере временно, от письменного вида слова. Так как у эктеников и синоптиков могут быть разные каналы восприятия, надо учитывать и эту информацию в осуществлении следующих рекомендаций.

Нужно заметить, что не надо создавать новую систему работы над фонетикой. Можно немного адаптировать любое пособие по фонетике, имея в виду когнитивный профиль учащегося, и таким образом, урок станет индивидуализированным. Поэтому мы вводим только общие рекомендации.

Если большинство является эктеническим, мы предлагаем следующие технологии обучения:

1. Выбрать один из известных учебников, обучающих произношению. /Самые лучшие, по нашему опыту, публикуются в стране изучаемого языка./

2. Сформировать навыки правильного произношения. Для этого можно использовать учебник, рисунки, иллюстрации, демонстрации, анализ.

3. Усовершенствовать слухо-произносительные навыки /«открыть ухо»/. Для этого мы предлагаем довольно традиционный подход: работа в лингафонном кабинете, работа над минимальными парами, сравнение звуков и интонационных контуров, и т.п.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующую технологию обучения:

1. Опираясь на способность этих учащихся, дать им сразу имитационные упражнения в контексте на дальнейшее развитие слуховоспросительных навыков. При выполнении упражнений узнать, какие звуки /или интонационные конструкции/ они неправильно воспроизводят и дать дополнительные упражнения на тренировку этих звуков и

конструкций. Примерами таких довольно традиционных упражнений являются: минимальные пары /предложенные нами для эктеников/. Синоптики и эктеники могут работать над этими упражнениями совместно, т.к. это не противоречит их когнитивным стилям. Но преподаватель должен помнить, что при общей установке на формирование слухо-произносительных навыков синоптики справляются с такими упражнениями быстрее и достигают большей чистоты в произношении усваиваемых звуков, эктеники же приобретают в основном лишь навыки восприятия, а не произношения.

2. Дать им возможность говорить на любую тему, записать разговор на кассету и предложить дома выявить самостоятельно фонетические ошибки и исправить их.

Культура. Лингвострановедение /культуроведение/ давно привлекает интерес преподавателей.<sup>1</sup> Впервые термин был употреблен в брошюре Верещагина и Костомарова в 1971 году.<sup>2</sup> Сегодня этот интерес проявляется более явно. Появляются новые теории о соизучении культуры в процессе преподавания языка. Однако наши рекомендации, связанные с когнитивными стилями, опираются на традиционные положения лингвострановедения, так как культурологические /культурологические/ теории пока не вышли на уровень практических заданий и тренировок.

Соизучение языка и культуры достаточно легко адаптируется к каналам восприятия и психотипам учащихся. Приспосабливаясь к различным каналам восприятия, преподаватель может увлечь зрительно-воспринимающих учащихся чтением материалов, например, по политической системе страны изучаемого языка или какому-то другому аспекту ее жизни. Слухо-воспринимающим учащимся можно предложить фильм на аналогичную тему /если они — интраверты/ или провести интервью с экспертом по этому вопросу /если учащиеся — экстраверты/. Моторно-воспринимающие учащиеся могут заняться

<sup>1</sup>См. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд.— М.: «Русский язык».

<sup>2</sup>Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. — М., 1971.

составлением сравнительной таблицы о политической структуре родины и страны изучаемого языка. Кинестетические учащиеся могут участвовать в процессе интервьюирования, но вместо записи, снимать его на видеопленку<sup>1</sup>. Все учащиеся могут работать вместе, если работа будет организована по плану как групповой проект. Каждый участник этого проекта внесет в него часть своего собственного исследования. Проект в целом может быть записан на видеопленку, снабжен соответствующими письменными материалами в зависимости от профиля класса.

Очевидно, что из всех аспектов языка преподавание культуры легче адаптируется к когнитивным профилям большинства класса и позволяет сравнительно легко учесть когнитивный профиль меньшинства. Поэтому в рекомендациях мы приводим несколько примеров такой адаптации к стилям мышления учащихся, в русле которой преподаватель может использовать довольно разнообразные методические приемы.

Если большинство учащихся является эктеническим, мы предлагаем следующую технологию:

1. Вести новую информацию в форме объяснения или лекции. /Эктеники любят факты, записанные истории и фильмы./

2. Дать задания в виде проблемной задачи<sup>2</sup>. Например, при усвоении информации о политической системе, эктеники могут обратиться к сравнительной характеристике недостатков или преимуществ политической системы страны изучаемого языка и своей родины.

Если большинство синоптическое по типу, мы рекомендуем следующую технологию:

<sup>1</sup>Мы допускаем, что не каждый институт имеет такое оборудование.

<sup>2</sup>Метод проблемной задачи стал довольно распространен в последнее время в некоторых странах. В США преподаватели разных языков используют этот метод /см. Thomson C.K. *Learner-Centered Tasks in the Foreign Language Classroom*//*Foreign Language Annals*. — 1992. — N. 25. — С. 523-531 и Maly, E. *Task-Based Instruction from the Teacher's Perspective*//*Dialogue on Language Instruction*. — 1993. — N. 9. — С. 37-48/. В Латинской америке, Англии, Австралии, и некоторых азиатских стран метод использован прежде всего преподавателями английского языка как иностранного в частных школах и институтах /см. Willis J. *A Framework for Task-Based Learning*. — Essex, England: Addison Wesley Longman, 1996 и Nunan, D. *Developing Tasks for the Communicative Classroom*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1989/. В Германии в Центре Маршала, где учатся военные офицеры всех европейских стран, преподают немецкий язык как второй и английский, арабский, польский, чешский, и сербохорватский языки как иностранные методом проблемной задачи.

1. Дать учащимся возможность самим собрать, узнать новую информацию путем чтения, просмотра телевизионных передач, интервью с носителями культуры, обсуждений или экскурсии в зависимости от каналов восприятия и темперамента большинства. Экскурсии для синоптиков, занимающихся иностранным языком в стране изучаемого языка, очень актуальны, особенно для сенсорно-восприимчивых.

2. Предложить проблемные задачи. Например, при усвоении информации о политической системе, синоптики могут высказать свои предположения о гипотетической политической системе, избавленной от существующих недостатков. Импульсивные учащиеся, являющиеся большинством синоптиков, возможно захотят провести импровизированные дебаты по такой «новой системе».

## 2/ Развитие навыков и умений

Чтение. В последнее время задача развития умений чтения у американских учащихся стала сложнее для преподавателей ИЯ в Америке, потому что уровень грамотности падает даже среди университетских студентов. Подобное падение грамотности наблюдается и в других странах. Причины этого различны, но менее важны, чем результат: становится все труднее и труднее развивать грамотность во втором языке.

Очевидно, что зрительные учащиеся в целом имеют некоторое преимущество перед слухо-воспринимающими и моторными, потому что они обычно больше читают, т. е. чаще используют чувственную память /т.е. перцептивную стадию памяти/, чем слухо-воспринимающие и моторные учащиеся.

Если большинство эктеники, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. До чтения текстов подготовить учащихся к их восприятию. Можно использовать предварительное обсуждение, предсказание ожидаемых слов и информации, ознакомление с содержанием, и т.п.

2. Провести предварительную работу над грамматикой и лексикой, особенно той, без которой нельзя понять основную информацию текста.

3. В процессе чтения поставить перед учащимися определенную цель, например поиск той или иной информации. При такой работе стоит иметь в виду, что учащимся эктенического типа нужно время на размышление.

4. При встрече учащихся с незнакомой лексикой, помочь им понять ее через контекст. При этом помнить, что эктеники склонны искать перевод незнакомых слов в словаре. Эта склонность обычно связана с подтверждением гипотез, а не с желанием поддержки родного языка. Поэтому, лучшей помощью является показ способов использования контекста для подтверждения догадок и развития стратегической компетенции вообще.

5. Во время чтения учить учащихся пониманию главной мысли, направляя их поиск от частного к общему пониманию, от слов к мысли, не забывая о потребности эктеников понять каждое слово.

Для синоптического большинства мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. В качестве подготовки, провести обсуждение темы текста.

2. В процессе чтения дать учащимся задание найти специфическую информацию или изложить аргументы и идеи автора. Иначе синоптики могут читать и понимать, но не пересказывать.

3. Дать им возможность читать статью и слушать радиопередачи на одну и ту же тему и сравнивать подробности в информации и способы изложения содержания.

4. Дать возможность перерабатывать прочитанную информацию. Например, написание статьи на аналогичные темы, приведение аргументов против позиции автора, выступление на эту тему с использованием прочитанной информации, дебаты, дискуссии.

5. Самое важное, — дать учащимся возможность отбирать тексты по своим интересам и время для свободного чтения без каких-либо

заданий или инструкций. /Исследования показывают, что время, потраченное на свободное чтение, важнее инструкций для приобретения умения читать на высоком уровне коммуникативной компетенции, но мы, конечно, допускаем, что на начальных этапах большинство учащихся, даже синоптическое нуждается в помощи преподавателей./

Аудирование. Много внимания в последнее время уделяется развитию аудирования, особенно преподавателями, использующими коммуникативные подходы. Благодаря этому интересу все чаще ведутся исследования, выработка систем формирования навыков аудирования. Хотя много все еще не известно, в государственных училищах США есть многолетний практический опыт по развитию умений понимания устной речи. Наши рекомендации базируются прежде всего на этом опыте.

Для эктенического большинства, мы предлагаем:

1. Подготовить их заранее к слушанию. Виды подготовки включают предварительное чтение, введение самых важных слов и выражений, предварительное изложение идей в устной форме, и даже упражнения на развитие слуха. Зрительные учащиеся дома могут читать информацию на тему видеофильмов.

2. Дать послушать текст, но в процессе прослушивания предложить разные виды поддержки. Например, схемы и таблицы с пропущенной информацией, которые учащиеся заполняют по мере предъявления текста на слух, дать схему текста с клише, к которым учащиеся сами добавляют новую информацию и позволит им многократно слушать отрывки, не заставляя их прослушать всю передачу или фильм с начала до конца.

3. Если эктеники не успевают воспринимать текст со слуха, дать им его в печатном виде, чтобы они одновременно слушали и читали одновременно, или показать им структуру данного дискурса /клише плюс новая информация/, объяснив, что можно оставить клише вне поля зрения, а обращать внимание только на новую информацию.



4. В случаях крайних неудач можно дать эктеникам диктант в форме радиопередачи, потом ее печатный текст, чтобы они сами проанализировали свои пробелы. Очень часто, узнав пробел, они больше не испытывают трудностей.

5. На начальном этапе обучения при использовании оригинальных устных текстов можно предложить учащимся дома прослушать несколько передач и записать услышанные слова и выражения. На этом этапе нередко бывает, что эктеники не слышат даже знакомые слова, потому что не вычленяют их из потока речи и слушают все с равным вниманием. Это задание вырабатывает умение обращать внимание на известную информацию.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Дать текст на аудирование, если они одновременно слуховоспринимающие, с общей информацией о ней или с заданием на вычленение определенной информации. Если среди синоптиков есть зрительно-воспринимающие или моторно-воспринимающие учащиеся, которые не справляются с заданием, следует отнестись к ним, как к эктеникам. Обычно, синоптики легко разбираются в потоке звучащей речи.

2. Предложить им решить проблемную задачу на базе прослушанной информации.

3. Проверку провести в форме написания резюме прослушанного текста, попросить проверить адекватность резюме смыслу текста. При этом прослушать текст несколько раз. Дело в том, что синоптики, будучи целостнонаправленными, очень часто невнимательно слушают и догадываются по звукам, а не по смыслу, и потому не понимают сути, хотя думают, что им все понятно.

Устная речь. Развитие устной речи давно является важной, иногда главной, целью преподавания и изучения ИЯ. В последнее время, когда глобальный мир стал теснее, обмен мнениями стал важнейшим средством коммуникации, и учащиеся, и преподаватели полагают, что главной целью изучения ИЯ является способность обращаться к людям

других стран на их языке. Такое понимание дало большой толчок развитию коммуникативных подходов.

Далеко не всегда достижение цели развития умений вести диалог, беседу, легче реализуется у слухо-воспринимающих учащихся или у синоптиков, особенно экстравертов, хотя так часто кажется. На самом деле ситуация гораздо сложнее. Зрительные учащиеся могут иметь недостатки в произношении, но очень часто у них весьма богатый словарный запас, поскольку они много читают. Слухо-воспринимающие, наоборот, обычно имеет хорошее произношение, но ограничены в лексике. Моторно-воспринимающим учащимся надо помогать и в развитии хорошего произношения, и в расширении словарного запаса. К счастью, если моторные экстраверты или НЧ-ие, они охотно участвуют в общении, и это облегчает развитие у них навыков устной речи.

Для эктенического большинства мы предлагаем:

1. Дать им выучить разными коммуникативными способами нужные фразы, а потом на их основе построить монолог или диалог.
2. Дать возможность репетировать монологи до демонстрации их /лучше не перед большой аудиторией, а в малых группах/.
3. В аудиторных и в реальных условиях применить выученные диалоги. Желательны были бы разговоры на эти темы с носителями языка, незнакомыми учащимся.
4. Помогать углублять и расширять информацию и типовые выражения из выученных монологов.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Дать послушать разговор на выбранную тему между носителями изучаемого языка /запись на пленке или естественный разговор между двумя преподавателями/.
2. Предоставить возможность говорить на разные темы в ролевых играх и при работе в малых группах. При этом записывать свои разговоры на магнитофон, находить оговорки и повторять правильные

фразы до совершенства, чтобы развивать тем самым способность самокоррекции.

3. Дать возможность выступать время от времени с монологом и помогать подготовиться к выступлению. Примерами являются неформальные выступления перед аудиторией и формальные выступления на конференциях, устроенных преподавателями.<sup>1</sup> В программы конференции можно включить и эктеников, у которых будет достаточно времени подготовиться к конференции заранее.

Письмо. Письмо, как особый вид речевой деятельности, редко включают в американские программы ИЯ, поэтому опыт других стран, особенно Европы и России, подтверждает наши рекомендации для развития навыков письма.

Для эктенического большинства, мы предлагаем:

1. Дать возможность выучить необходимые выражения /возможно через чтение и/или повторение/, а потом регулярно использовать выученные выражения и даже тексты.

2. Дать образцы новых выражений, списки вариантов уже выученных выражений, знание словообразовательных моделей, чтобы внушить уверенность в знаниях и ненужности постоянного обращения к словарю.

3. Дать задания написать дома сочинения на разные темы, в которых использовать выученные выражения и модели, несколько изменив сюжет. При этом можно тщательно сопоставить идеи, конфликтные ситуации, или объекты<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Каждый год за семь лет в 1980-х годах в конце учебного года происходила конференция на русском языке, посвященная обсуждению актуальных вопросов советского правительства и общества, на которых выступали с речью студенты РКИ в Институте дипломатической службы при Государственном департаменте США /дипломаты, назначенные на должности в Американское посольство в СССР/. При обратной связи студенты-дипломаты подтвердили, что конференция являлась самым важным компонентом курса для них. С этим мнением согласились оба основных типа — эктеники и синоптики. Преподаватели считали, что самый быстрый прогресс в усвоении русского языка студентами-дипломатами показался в течение конференции и двухнедельной подготовке к ней и тесты по коммуникативной компетенции подтвердили это мнение.

<sup>2</sup>Фрумина и Хассан /Фрумина Е., Хассан Б.. Attitudinal, Learning Style, and Gender Influences on Language Learning Strategy Selection in Siberian Students of English: Implications of Tolerance-Conflict, Global-Analytic, and Male-Female Differences. Неопубликованная статья. — 1993 описывают разницу между двумя типами учащихся на базе готовности принимать и способности понимать интеллектуальный конфликт, т.е. те, кто готовы к интеллектуальному конфликту, лучше справляются с предложенными сочинениями, и вообще лучше успевают на занятиях, по крайней мере в школах. Такой тип учащегося действительно эктенический.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующую технологию:

1. Дать образцы новых выражений, списки вариантов уже выученных выражений и словообразовательные модели. /Сделав все это на материале оригинальных текстов, добиться понимания того, что важно использовать эти модели и знания при написании сочинений.

2. Опираясь на способности этих учащихся, предложить написать сочинения на основе оригинальных текстов. При этом можно попросить их описать сходные идеи, ситуации, или объекты.

3. Развивать самокоррекцию, которая очень часто отсутствует. Например, дать время прочитать свои сочинения и найти описки, ошибки, попросить их сравнивать свои сочинения с моделью и опять указать описки и ошибки, чтобы затем они переписали сочинение правильно, и т.п.

### 3. 3. Методические приемы работы при использовании стабильного учебника

Любой учебник, по крайней мере современный, включает упражнения для развития всех видов речевой деятельности отдельно или в комбинации. Поэтому в рекомендациях для индивидуализированной работы при использовании стабильного учебника мы предлагаем не ряд упражнений для развития отдельных умений, а способы развивать компоненты коммуникативной компетенции, учитывая когнитивные стили учащихся. Среди наших рекомендаций будут те, которые совпадают с упражнениями в используемом учебнике. В таких случаях можно использовать данный учебник без особой адаптации. В других условиях наши рекомендации будут требовать адаптации упражнений учебника или использования дополнительных материалов, дополнительных к учебнику или вместе с ним. Преподаватель должен сделать выбор в зависимости от когнитивных стилей учащихся и особенностей данного учебника. Как и в вышеприведенных рекомендациях, мы обращаем внимание на две группы учащихся — большинство /те, у которых когнитивные стили совпадают с профилем класса/ и меньшинство /те, у которых когнитивные стили не совпадают с профилем класса/.

## 1/ Языковая компетенция

Рекомендации для преподавания грамматики были даны ранее. Но знание грамматики и правильное употребление морфологических и синтаксических единиц — разные явления. Любой учебник включает объяснения грамматических правил. Ниже мы приводим рекомендации относительно приемов, которые сделают такие объяснения более доступными учащимся разных стилей мышления, имея в виду не только усвоение грамматических знаний, но всех компонентов языковой компетенции. Поэтому мы уделяем особое внимание прежде всего приемам исправления ошибок.

Если большинство учащихся являются эктениками, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Имея в виду, что у эктеников обычно сильна склонность к самокоррекции до степени нарушения свободного выражения мыслей, мы предлагаем использовать разговоры и сочинения на базе выученных выражений и текстов, чтобы развить беглость речи.

2. Зная, что эктеникам трудно сформировать языковую гипотезу и они склонны подтверждать любую гипотезу, преподавателю необходимо сразу исправлять все грубые ошибки. /Мы допускаем, что это предложение не соответствует принципам современных коммуникативных подходов, особенно принципам обучения английскому языку как второму или иностранному. Тем не менее, наш опыт показывает, что у эктеников очень медленно и с трудом развивается языковая компетенция без исправления ошибок<sup>1</sup>./

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. У синоптиков довольно слабо развита склонность к самокоррекции. Поэтому мы предлагаем использовать те же приемы, что предложены и при обучении грамматике, лексике и фонетике, нужным для данной группы учащихся, чтобы развить правильность и точность речи.

---

<sup>1</sup>Мы здесь не говорим про оговорки или описки, но про неправильное употребление компонентов языковой компетенции из-за отсутствия лингвистических /грамматических, лексических, фонетических/ знаний.

2. Поскольку синоптики легко формулируют языковую гипотезу /хотя и не всегда правильно/ и обращают внимание прежде всего на общую мысль, преподаватель должен исправлять грубые ошибки только после, того как учащийся закончит задание, что соответствует принципам современных коммуникативных подходов. /Наш опыт показывает, что синоптики часто не слышат исправлений, пока они говорят, и даже если слышат, сразу забывают. Чаще всего много ошибок составляют лишь оговорки, описки и опечатки.

## 2/ Дискурсивная компетенция

Те учащиеся, которые много читают, быстрее других усваивают компоненты дискурсивной деятельности. Издавна курсы ИЯ уделяют внимание дискурсу лишь на продвинутом этапе обучения. В какой-то степени, такой подход имеет смысл. Нельзя развить способность правильно использовать дискурсивные приемы без знания лексики и грамматики. Но в последнее время коммуникативные теории допускают возможность и даже необходимость развивать дискурсивную компетенцию уже на начальном этапе изучения ИЯ. Ниже мы даем отдельные рекомендации для эктенических и синоптических учащихся, но эти группы могут быть и объединены. Хотя синоптики не склонны к анализу, информация, полученная в анализе эктеническими учащимися, будет им полезна. Эктеники читают мало, но очень тщательно в отличие от синоптиков, которые много читают, но не детально, и им полезно иногда увеличивать объемы текстов и, в результате, беглость чтения.

Если большинство учащихся являются эктеникам, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Анализировать разные виды устных и письменных текстов /диалог, полилог, монолог, деловой разговор, лекция, научный текст, деловые документы, публицистический текст, разные жанры художественной литературы, и т.д./

2. Писать текст аналогичный проанализированному.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующую технологию:

1. Прочитать несколько текстов — модулей — одного или другого вида дискурса и обсуждать сходства текстов.

2. После чтения нескольких оригинальных образцовых текстов, написать сочинение, имитируя «стиль» авторов /дискурсивную структуру/ этих текстов.

### 3/ Социолингвистическая компетенция

Развитие социолингвистической компетенции<sup>1</sup> зависит от наличия богатого лексического запаса, особенно синонимичных выражений и от общего понимания того, что язык есть средство отражения социальной ситуации, статуса и намерений говорящего и пишущего<sup>2</sup>. Важно, чтобы учащиеся поняли, что социолингвистическая компетенция включает единицы речи, правильно отражающие социальные аспекты ситуации, подходящие жесты и поведенческие стереотипы и тактики, вплоть до роли молчания в разговоре /т.е. важно знать, когда молчать, а не только, когда говорить/.

Если большинство учащихся являются эктениками, мы рекомендуем следующую технологию:

1. Анализировать социалингвистические особенности разговоров в разных ситуациях, показанных в фильмах.

2. Попросить учащихся выбрать подлинные ситуации из своей личной жизни, когда не была достигнута коммуникативная цель из-за незнания социолингвистической ситуации, проанализировать, что в итоге случилось и как надо было поступить.

3. Разыграть подготовленные ситуации /например, встречу/ из личной жизни.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

<sup>1</sup>Социолингвистическая компетенция тесно связана с исследованием социолингвистов. Для изложения идея социолингвистики, см. Labov W. The Social Stratification of English in New York City. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966. Для обсуждения значения социолингвистических знаний в обучении ИЯ, см. Kasper G. Kellerman E. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. — London: Longman, 1997.

<sup>2</sup>Для полного описания компонентов социолингвистической компетенции с примерами, см. Митрофанова О.Д. Пороговый уровень: Русский язык: Том I: Повседневное общение. — М.: Совет Европы, 1996.

1. Обсуждать разные социальные ситуации после просмотра фильма. В обсуждении могут принимать участие и эктенические учащиеся. Синоптики обычно лучше улавливают суть социальных отношений, но делают это, образно говоря, чувством а не разумом, и эктеники будут лучше анализировать и узнавать детали ситуаций.

2. Предложить разные ситуации с соответствующими диалогами на отдельных страницах и попросить, чтобы учащиеся соединили ситуацию и соответствующий диалог. Если большинство является кинестетическим, можно раздать по одной странице каждому, чтобы они искали соответствующие тексты у однокурсников.

3. Разыгрывать с учащимися различные ситуации в форме монологов или диалогов в ролевых играх.

#### 4/ Стратегическая компетенция

Стратегическая компетенция является очень важной на начальном этапе изучения ИЯ. Но, как мы заметили раньше, многие преподаватели продвинутых курсов ИЯ соглашаются, что стратегическая компетенция, или по меньшей мере компенсационные стратегии, связанные со стратегической компетенцией, не так важны на продвинутых уровнях коммуникативной компетенции, и даже мешают процессу развития правильности выражения. Наши рекомендации, поэтому, имеют в виду преимущественно начальный этап обучения ИЯ.

Если большинство учащихся являются эктениками, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Уделять сравнительно много внимания развитию компенсационных стратегий и не только во время закрепления учебного материала. /У эктеников вообще не хватает таких стратегий и обычно они могут усваивать их только после объяснения преподавателем./

2. Использовать приобретенные компенсационные стратегии при решении разных коммуникативных задач.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:



1. Привести разные ситуации, в которых недостаточность знания языка будет мешать успешности общения, обсуждать разные способы компенсировать недостатки — пусть учащиеся сами предложат разные компенсационные стратегии — и потом дать им разыгрывать предложенные ситуации. /Синоптики нередко привносят много компенсационных стратегий в изучении ИЯ, особенно когда изучаемый язык не первый ИЯ для данного учащегося./

2. Попросить учащихся выбрать аналогичные ситуации из своей жизни /будущие встречи с носителями изучаемого языка/, заранее подготовить компенсационные стратегии к встрече, попробовать выбранные методы в реальных ситуациях и доложить о результатах. Эктеников можно соединить с синоптиками при выполнении этой задачи, если преподаватель добавит одну деталь: разыграть планируемую ситуацию несколько раз заранее.

#### 5/ Социальная компетенция

Развитие социальной компетенции часто отсутствует в программах ИЯ, особенно в США и азиатских странах. Нередко преподаватели в этих странах утверждают, что социальная компетенция зависит от интраверсии или экстраверсии учащегося, а не от уровня коммуникативной компетенции. В этом замечании есть доля правды. Экстраверты, действительно, более готовы, чем интроверты, к разговору с носителями ИЯ на любом уровне коммуникативной компетенции. Но надо учитывать, что экстраверты более готовы к разговору и на родном языке, чем интроверты. Важно разделить особенности психотипов и коммуникативной компетенции и проверять уровень социальной компетенции в рамках психотипа.

Если большинство учащихся являются эктениками, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Вводить слова и выражения типа «допустим», «скажем», которые дают учащимся нужное время думать без потери беглости.

2. Периодически устраивать встречи с носителями изучаемого ИЯ, подготавливать учащихся к успешной встрече разыгрыванием разных аспектов встречи заранее, и помогать им составлять мини-монологи и

выученные отрывки предстоящего разговора, чтобы они могли вступать в беседу без особенной трудности.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующую технологию:

1. Предоставить возможность говорить и не прерывать речь учащегося. /Синоптики обычно раньше готовы к этому чем эктеники. Если они к тому же экстраверты, то даже при плохом владении ИЯ, обычно готовы разговаривать много и долго с любым носителем языка./

2. Развить умение успешно вступать в контакт. /Желание вступить в контакт присутствует почти у каждого синоптика, особенно у экстравертов, но не всегда у них присутствует умение правильно это делать./

#### 6/ Социокультурная компетенция

В какой-то степени социокультурная компетенция — не только умение, но и знание. Кроме этого, она включает невербальные моменты, например, жесты и мимику. Обычно, этим аспектам коммуникации не обучают, но все чаще в последнее время методисты осознают их роль в достижении коммуникативной цели.

Если большинство учащихся является эктениками, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Проанализировать компоненты социокультурной компетенции в родном языке и сопоставить с компонентами социокультурной компетенции во втором языке. Учащиеся сами с подсказкой обычно справляются с первой половиной задачи, но нуждается в помощи и объяснениях преподавателей при выполнении второй.

2. Разыгрывать разные ситуации — на вечере, на приеме, разговор по телефону — имея в виду относительную стеснительность эктеников при использовании чужого невербального языка. Существует несколько программ на компьютере для бизнесменов в США и других странах, которые можно адаптировать к обучению учащихся ИЯ.

Если большинство синоптическое, мы рекомендуем следующие технологии обучения:

1. Отмечать социокультурные моменты в фильмах, обсуждать их, и разыгрывать подобные ситуации.

2. Посылать учащихся на разные встречи или предлагать им звонить незнакомым им людям, в офисы, чтобы выполнить поставленную коммуникативную задачу. При этом учащиеся /и собеседники, знакомые преподавателю/ замечают неадекватное поведение или затруднение в достижении цели, и на занятиях эти моменты стоит обсуждать.

### 7/ Эмоциональная компетенция

Так как существует мало опытных данных о развитии эмоциональной компетенции, наши рекомендации вынужденно носят более теоретический характер, как и описываемые приемы работы по развитию этого компонента коммуникативной компетенции. Для эктеников мы предлагаем, развивать этот компонент через анализ и приложение анализа к реальным ситуациям; у синоптиков, эти компоненты следует развивать методом проб и ошибок с непременным анализом последних. Как ни парадоксально выглядит эта рекомендация — идти путем проб и ошибок — она, тем не менее, как показали наши наблюдения и наш педагогический опыт, достигают определенного обучающего эффекта.

### 3. 4. Выбор тестовых методик в зависимости от профиля учащегося

Очень часто тесты, прилагаемые к программам индивидуализированного обучения ИЯ с учетом когнитивных стилей учащихся, не учитывают ни когнитивного профиля класса, ни профиля учащегося. Результаты теста часто не выявляют того, что синоптики, являющиеся уравнителями, хорошо умеют читать. Многое здесь зависит от того, как этот тест составлен и на чем он сфокусирован. Типичный тест на курсах ИЯ во многих заведениях в США — со множественным выбором — сфокусирован на деталях. Синоптический учащийся целостного склада мышления, если к тому же он и уравнитель, не фокусирует свое

внимание на деталях вовсе. Использование теста со множественным выбором для определения навыков в чтении и понимании текста у уравнительных учащихся обычно завершается результатом значительно ниже реального уровня данного учащегося. Более точным для определения уровня понимания читаемого материала у таких учащихся следует считать свободные тесты, предлагающие читателю догадаться о продолжении или концовке читаемого текста. Кроме того, тесты с возможностью множественного выбора вариантов ответа и сам язык учебников /весьма искусственный/, очень трудны для учащихся-синтетиков по тем же причинам. С другой стороны, другие виды контрольной работы, которые могут быть более доступными синоптикам, не учитывают когнитивных стилей эктеников. Следовательно, чтобы надежно и справедливо проверить уровень знаний или умений /например по шкале ACTFL или ILR/, важно учитывать все виды когнитивных стилей и подходить к вопросу создания тестов и контрольной работы с большей гибкостью.

Учет когнитивных стилей в тестовом контроле важен по уже приведенным причинам: надежность результатов и точность отметок. В программах обучения ИЯ без опробы на стабильный учебник и без стандартного тестирования преподаватель может адаптировать экзаменационные тесты в зависимости от когнитивного профиля учащегося. Здесь мы кратко обсуждаем некоторые виды контроля, соответствующие типам когнитивных стилей, чем в общем плане может руководствоваться преподаватель, реализуя свою контролирующую функцию.

Тесты с открытыми вопросами дают учащимся синоптического типа возможность проявить свои творческие способности и способности к синтезу. Тесты на решение задач позволяют учащимся-эктеникам применить способности к анализу. В связи с этим заметим, что, несмотря на общую категорию стилей мышления — синоптическую или эктеническую, импульсивные учащиеся хорошо справятся с тестами с ограничением времени выполнения, а рефлексивным учащимся потребуются тесты, в которых не задан лимит времени. /Заметим, однако, что импульсивность гораздо чаще характеризует работу синоптического стиля мышления, а рефлексивность работу

эктенического стиля мышления, чем наоборот. /В этой связи отсылаем читателя к первой главе, где мы рассматриваем импульсивность и рефлексивность как компоненты синопсиса и эктасиса в том же порядке/.

Тесты со множественным выбором в последнее время стали очень распространены. Это явление объясняется по крайней мере тремя причинами: 1/ таким образом легче экзаменовать большую группу учащихся; 2/ вера в ошибочную /по нашему мнению/ идею, что проверка отдельных слов и грамматических моментов может отражать /или предсказать/ умение использовать язык в бытовом разговоре, в устном или письменном профессиональном общении; и 3/ широко распространенная идея, что более справедливо тестировать всех учащихся абсолютно одинаково. Нам кажется, наоборот, что результаты не являются такими объективными в реальности как и в теории. Наш опыт в использовании таких тестов в программах изучения четырнадцати разных иностранных языков, в том числе и русского, за 15 лет у большее двух тысяч учащихся /студентов в государственных училищах США/ показывает, что синоптические и кинестетические учащиеся в основном не справляются с такими тестами /хотя они психометрически считаются валидными и надежными<sup>1</sup>/, так как 1/ тесты не отражают правильно ни уровень коммуникативной компетенции ни знаний грамматики и лексики учащегося, 2/ отметки, полученные в таких тестах, нередко не совпадают с отметками, полученные теми же учащимися на проверках устных навыков, 3/ преподаватели синоптических учащихся нередко утверждают, что уровень коммуникативной компетенции синоптических, кинестетических и даже слухо-воспринимающих и экстравертных учащихся выше, чем показывают результаты и 4/ учащиеся сами считают, что они не могут надежно показать, что они знают, в таких тестах. Поэтому мы считаем, что стоит осторожно относиться к использованию тестов со множественным выбором в каждой программе и для каждого учащегося /особенно в форме единственной проверки уровня коммуникативной компетенции/.

<sup>1</sup>Одной причиной этого явления является сам процесс установления валидности, надежности и норм. В нормативные группы включают учащихся всех когнитивных профилей. Результаты типично рассматриваются коллективно, не вникая в индивидуальные различия.

Письменные тесты дают достоверные результаты как для учащихся зрительного типа, так и для учащихся механического типа. Этот вид теста включает решение задачи, тест с открытыми вопросами, эссе и различные виды сочинений.

Устные тесты лучше применимы для учащихся слуховоспринимающего типа. Устные тесты состоят из беседы и прослушивания устных сообщений. Устные тесты предлагаются в разных формах: экзамен, выступление с речью, беседа, «интервью», диалог, ролевая игра, устный перевод, интервью, и т.п.

Тесты, сопровождаемые действиями, которые довольно трудно составлять, подходят кинестетикам. Примерами таких тестов являются проекты, некоторые аспекты ролевых игр, выполнение инструкции, задача, выполняемая на компьютере, и некоторых других.

Решение задачи /коммуникативной или просто интеллектуальной/ не только лучше показывает уровень знания интуитивно-мыслителей, а также удовлетворяет их самих. Такие тесты, которые другие учащиеся считают трудными, для интуитивномыслителей совсем не сложны и даже интересны.

Для интуитивночувствительных самой надежной «проверкой» являются результаты кооперативных проектов. При оценке обычно можно уточнить вклад каждого учащегося.

В разных странах традиционные экзамены выглядят по-разному. Мы имеем в виду американский вариант: письменные тесты, стандартные, со множественным выбором, которые также используются в некоторых других странах. Сенсорнооценивающие учащиеся /и в основном только они/ хорошо относятся к таким тестам; правда, они хотят знать приблизительное содержание теста заранее, что вполне возможно через их ознакомление с так называемыми типовыми тестовыми заданиями.

Тесты с прикладными аспектами мы рекомендуем для сенсорновосприимчивых учащихся, которых труднее всего тестировать. Их неусидчивость мешает им отвечать на вопросы. Для них лучше, хотя и сложнее, придумать тесты с физическими аспектами — сделать что-то, создать, выполнить что-либо, т.е. с ними надо творить.

### 3. 5. Прагматические факты и наблюдения, подтверждающие теоретические положения

К рекомендациям по работе без опоры на единый учебник и при использовании стабильного учебника и краткому перечню возможных тестовых заданий, удовлетворяющих те или иные когнитивные стили, стоит добавить некоторые прагматические факты и наблюдения, которые делают наши рекомендации не столь теоретизированными. Для начала приведем два конкретных случая в качестве примеров того, как учитывать когнитивные стили в сложных, но часто имеющих место ситуациях и как анализировать, диагностировать и решить проблемы неуспешности того или другого учащегося на базе когнитивных стилей.

#### 1/ Эктенический учащийся в группе синоптиков

Это пример из курса английского языка как иностранного в Узбекистане. В этой программе преподаватели работали без опоры на стандартный учебник. Учебные материалы были оригинальными текстами, а метод обучения — коммуникативным. /Уже из этих условий следовало, что для успешного выполнения заданий необходимо было использовать стратегии, связанные с синопсисом./

Учащимся оказался 40-летний государственный служащий, официально занятый в сфере экономики и правосудия, и, таким образом, большую часть рабочего времени занимавшийся финансовыми и юридическими проблемами. Это значало, что точность и педантизм — черты, характерные для эктенических учащихся, предполагались у него обязательными и во многим реализовались в поле его повседневного труда и карьеры. Это настолько для него естественно, что присущий ему стиль проявил себя и в изучении иностранного языка. Однако, здесь он не был так успешен, как в профессиональной деятельности. Не зная другого способа, он уверовал в словарь, стараясь с его помощью запомнить, а точнее, выучить /как бы наизусть/ английский язык, удостовериться в значении каждого слова; и так для каждого прочитанного слова, ни разу не рискуя додумать смысл или догадаться

о значении его без словаря. Его способом изучения языка и здесь были точность знания и педантизм.

Сначала преподаватели пытались в индивидуальной работе с ним научить его синоптическим стратегиям, но неудачно. Тогда и возникло решение начать заниматься с ним в группе с учащимися синоптических когнитивных стилей. Эти преподаватели полагали, что совместное выполнение задания учащимися с различными когнитивными стилями будет способствовать развитию у каждого из них стратегий, присущих другим, и даже противоположным когнитивным стилям. Этот способ оказался значительно эффективнее прямого навязывания чуждых данному когнитивному стилю стратегий.

В рамках той же программы обучалась синоптическая группа учащихся. Эти учащиеся продвигались в усвоении английского языка довольно быстро, что типично для синоптиков. И именно в эту группу преподаватели решили перевести эктенического учащегося, полагая, что, работая в окружении этих коллег, он сможет перенять их стратегии. Предположение теоретически было справедливым и правильным, но на практике оказалось, что эктенический учащийся в окружении синоптических однокурсников совершенно не продвинулся в обучении. Почему?

Объяснения этого случая связано не со стилями мышления, на которых преподаватели сосредоточивались, а с психотипом и обусловленным им чувством собственного достоинства. Проблемный учащийся был ИНМО, исследователь по природе. Изучение языка по коммуникативному методу больше всего опирается на экстраверсии. По своей природе, проблемный учащийся /НМ/ смотрел на язык, в лучшем случае, как на коммуникативную систему, и рассматривал понимание и запоминание грамматических и лексических единиц этой системы самой важной частью своего знания иностранного языка. Отсутствие единого учебника еще более усложнило его задачу. В результате он остался без средства коммуникации.

К тому же для НМ-ых учащихся принципиально важно ощущение собственной компетентности, что тесно связано с другой эффективной переменной в обучении — чувством собственного достоинства.



Поместив рефлексивного эктенического учащегося ИНМО в группу импульсивных синоптических экстравертов, чьи лингвистические навыки были уже развиты лучше, чем у проблемного учащегося, хотя они и начали заниматься по программе в одно и то же время, преподаватели сразу снизили у него его компетентность. И, как следствие, вместо того, чтобы развить знания и навыки учащегося, эксперимент с перемещением ударил по чувству его собственного достоинства и заставил его в дальнейшем бросить занятия языком вообще.

Ситуация вполне могла бы сложиться по-другому. Если бы синоптические учащиеся были бы менее знающими, эктенический учащийся мог бы скооперироваться с ними и при этом чувствовать себя комфортно. В данном случае такого выбора не было. Единственный разумный выход в такой ситуации для преподавателя, если он хочет, чтобы эктенический учащийся обучался в группе с синоптическими учащимися, — предоставить ему — учащемуся — полную свободу в использовании собственной стратегии на занятиях. Это возможно, если заранее подготавливать его к каждому уроку. Индивидуальные занятия с таким учащимся тогда становятся подготовкой к занятию в группе, а групповое занятие оказывается для него обновлением и повторением выученного материала. В этом случае учащийся обучается в рамках своего собственного стиля, а повторяет и обновляет свои знания вне рамок своего стиля. Однажды попробовав такую схему работы, можно убедиться, что она во всяком случае дает учащемуся возможность развить хоть бы некоторые аспекты синоптических стратегий. Преподаватели так и сделали, и в результате за один год обучения эктенический учащийся получил почти 500 баллов на экзамене TOEFL. /Синоптики получили больше баллов, но, учитывая рефлексивность эктенического учащегося, надо считать работу его преподавателей действительно результативной./

Из этого примера можно сделать важный вывод: разные учебные стили взаимодействуют между собой вместе со всеми другими учебными программами и возможными изменениями в учебной ситуации.

## 2/ Кинестетический учащийся, зрительное задание

Преподаватель, рассказавший нам об этом случае, был удивлен, когда один из изучающих английский язык как второй в небольшом университете в США, в задании, где требовалось описать одно из любимых мест, вместо пейзажа, описал исключительно события, происшедшие в этой местности, не сказав ничего по поводу самого места происшествия. Преподаватель вернул работу учащемуся, попросив переделать ее, что учащийся беспрекословно выполнил, но в переделанной работе оказалось только больше информации о событиях, и, опять же, ни одного указания на детали местности.

Анализ письменной работы учащегося /использованные слова — неиспользованные тоже, типы глаголов, структура предложений и информация, заключенная в них/ выявил, что данный учащийся принадлежит к кинестетическому типу, не способному к описанию статических деталей. Очевидно, что он просто-напросто не владел техникой описания объектов, ее сначала надо было у него развить.

Первой рекомендацией преподавателю было — попробовать занять этого учащегося работой в паре с зрительно-воспринимающими учащимися и в работе со зрительным объектом /видео пленка, письменное сообщение с иллюстрациями/. Второй рекомендацией преподавателю было — провести с группой, в том числе и с этим учащимся, так называемый «мозговой шторм» — предварительное осмысление и развитие содержания сочинения, которое предстояло написать. Третья рекомендация — снабдить учащегося образцом сочинения. Четвертая — предложить этому учащемуся чтение описательных текстов, в которых он будет выделять и подчеркивать фрагменты описания местности, что поможет графически продемонстрировать ему внутренние составляющие описательного текста. Опираясь на эти составляющие, он затем может написать собственное сочинение. С помощью таких приемов кинестетический учащийся, по сообщению преподавателя, на самом деле стал лучше справляться с такими заданиями и успешно кончил курс ИЯ. Таким образом, приведенные случаи свидетельствуют о том, что при учете

когнитивных стилей учащихся надо подробно рассматривать разные факторы, приведенные и обсужденные выше: 1/ профиль класса, 2/ профиль данного учащегося, 3/ когнитивные характеристики задания и материалов, в том числе и учебника; и 4/ влияние взаимодействия всех этих факторов на данного учащегося. Короче говоря, описать любой когнитивный стиль и вывести рекомендации намного проще, чем уточнить влияние взаимодействующих когнитивных стилей на данного учащегося и учитывать когнитивный профиль большинства группы намного легче, чем учитывать когнитивный профиль того или иного учащегося, представляющего меньшинство группы. Приспособление к стилям учащихся — это неизбежный процесс проб и ошибок.

### 3/ Пример применения подхода «Адаптирование-Расширение-Варьирование» в большой группе учащихся

В 1995 г. руководство факультета гуманитарных наук Хартнеллского колледжа в Салинасе /Калифорния/ решило применить подход АРВ на всех курсах, в том числе и на курсах английского языка как второго и испанского языка как иностранного, которые являются единственными курсами иностранного языка колледжа. Чтобы осуществить это решение, осенью того же года все преподаватели слушали 3-месячный курс /40 часов/ по когнитивными стилями. В начале руководство пригласило эксперта по когнитивным стилям в качестве консультанта, а со временем многие преподаватели стали работать самостоятельно.

В данной работе мы докладываем только о применении подхода АРВ на курсах ИЯ. Количество студентов в аудитории обычно около 30-и человек. На курсах испанского языка преподаватели использовали стабильный учебник, а преподаватели английского языка работали без опоры на учебник, опираясь на материалы из других курсов /психологии, социологии и др./.. Этот последний подход /межпредметные связи/ не является нововедением. В 1963 Никонова описывала результативность такого подхода следующими словами: «Практическое применение языковых умений и навыков . . . особенно

эффективно в условиях взаимосвязи иностранного языка с другими учебными дисциплинами» /С. 5/<sup>1</sup>.

Студентами были молодые мужчины и женщины от 18 до 30 лет. Студенты английского языка с редким исключением были испаноговорящими.

Для реализации индивидуализированного обучения с учетом когнитивных стилей преподаватели пользовались технологией обучения, вышеизложенной автором диссертации. На этапе введения нового материала они задавали малым группам работу, соответствующую преобладающим когнитивным стилям данной группы /для этого они подготавливали 5-6 вариантов задач и разрешали каждой малой группе выбрать предпочитаемый ею вариант/. При подготовке студентов к работе с аутентичными материалами, преподаватели давали возможность синоптикам выдвигать гипотезы. Для эктеников они раскрывали подробные детали поэтапно. На этапе закрепления студентам преподаватели дали студентам возможность работать самостоятельно или в малых группах над курсовыми проектами, требовавшими использование большого количества стратегий. Чаще всего преподаватели вводили стратегии, объяснили их и показывали как использовать их при выполнении заданий. При проверке знаний, студенты могли выбрать один из 3-х вариантов: письменный, устный, или «моторный»<sup>2</sup>. Каждый вариант включал два вида вопросов: один для эктеников и один для синоптиков. Студенты отвечали на вопросы одного, выбранного ими, вида.

Такой подход позволил преподавателям непосредственно помогать в выполнении задач любой малой группе или каждому отдельно. Таким образом, возникла возможность наблюдать над поведением студента с целью определения его когнитивного профиля. Преподаватели также определили когнитивный профиль через анализ особенностей домашних заданий, задач, выполнявшихся студентами на занятиях, и ответов на проверках. /Преподаватели использовали инструменты для

---

<sup>1</sup>Никонова С.М. Межпредметные связи в обучении школьников иностранному языку. Автореф. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1963.

<sup>2</sup>Ответы на «моторные вопросы» могут быть рисунками, составлением чего-то /например, меню, опросник, расписание/, физической реакцией на устную речь /например, на команды/.

определения когнитивных стилей только в крайне неясных или противоречивых случаях<sup>1</sup>./

#### 4/ Эмпирический эксперимент по доминантности головного полушария

Описываем далее эксперимент является одним из ряда экспериментов, подтверждающих последнюю теорию влияния когнитивных стилей на процесс усвоения ИЯ, в том числе и русского языка как иностранного. Здесь мы суммируем метод проведения и выводы эксперимента<sup>2</sup>.

Гипотезой явилось то, что способность студента к усвоению иностранного языка и темп его усвоения отличаются в зависимости от доминирующего полушария: левополушарная, правополушарная, скоординированная и нескоординированная доминантность.

Экспериментальные группы. Экспериментальные группы формировались из студентов, изучавшие русский язык в Институте дипломатической службы при Государственном департаменте на интенсивном<sup>3</sup> курсе, рассчитанном на 47 недель /30 часов в неделю/. Студентами были в основном мужчины от 24 до 60 лет. Большинство студентов были служащими Госдепартамента, и небольшое количество — из разных ведомств. Примерно половина студентов раньше учила какой-либо иностранный /редко русский/ язык.

Не было контрольной группы, потому что использованный эмпирической метод опирался не на сравнение разных подходов, а на сбор, категоризацию и анализ основных данных. Тем не менее, на базе выводов, полученных в этом эксперименте, были приведены в программу русского языка некоторые аспекты индивидуализированного обучения с учетом когнитивных стилей учащихся на этапе закрепления.

<sup>1</sup>В таких случаях преподаватели использовали АЛСАТ /Э.Э. Ливер и Б.Л. Ливер, 1995/ и Тест темперамента /Кирси, 1988/. Оба опросника находится в Интернете: [www.russnet.org/assess/ALSAT/html](http://www.russnet.org/assess/ALSAT/html); [www.socionics.com](http://www.socionics.com).

<sup>2</sup>Для более подробного обсуждения и статистического анализа, см. Leaver B.L. *Hemisphericity of the Brain and Foreign Language Teaching*//Folia Slavica/Под ред. В. Stolz — Columbus, OH, Slavica Publishers.—1986. — С.76—90.

<sup>3</sup>Мы используем термин «интенсивный» не в смысле ее употребления в России /т.е. в смысле определенного метода/, а в смысле определенного количества часов — обычно больше 20 часов в неделю, как в США.

В 1989 г. был проведен эксперимент с экспериментальной и контрольной группами. Экспериментальной группой были студенты, занимавшиеся русским языком за период 1984-1989 после введения индивидуализированного обучения, а контрольной 1978-1983.

Собрание данных. Данные были собраны у 102 студентов за период 1983-1989. Собрались не только данные о полушарности студентов, а также демографические данные, информация об изучении других языков, и документы об успешности на курсе /каждые 6 недель/ и тест по коммуникативной компетенции /в конце курса/. При анализе данных, студенты были разделены на 4 экспериментальные группы: левополушарные студенты, правополушарные, группа со скоординированной работой обоих полушарий, группа с нескоординированной работой обоих полушарий /у которых не доминировало ни одно ни другое полушарие, а предпочтение использовать данное, не всегда соответствующее, полушарие при выполнении задачи/.

Материалы и метод тестирования. Полушарная преференция определялась Тестом Торранса /см. Приложение 2/. Информация о результатах обучения на курсе, включая темп усвоения русского языка, предъявлялась в виде опросника на базе наблюдений студентов на занятиях и иногда в других условиях и анализа ошибок. Носители русского языка /специалисты по тестированию/ приняли тесты по коммуникативной компетенции /ILR/<sup>1</sup>. Способность к изучению иностранных языков была определена широко используемым Тестом способностей к изучению современных языков<sup>2</sup> /МЛАТ/.

Результаты эксперимента. Результаты подтвердили гипотезу, раскрыли неожиданную информацию и подняли новые вопросы, приводящие к новым гипотезам. А именно:

<sup>1</sup>Использованный вариант теста по коммуникативной компетенции /ILR/ был написан правительством США в 1982. Как все тесты, базирующиеся на шкале ILR, тест 1982-ого года определял 5 уровней коммуникативной компетенции. Поставленная цель обучения была /и остается/ достигнута уровнем 3: минимальная профессиональная компетенция. /Уровень 0, очевидно, отражает начальный этап изучения и называется уровень «выученного языка». Уровень 1 — «туристический» уровень. Уровень 2 считается «рабочей компетенцией» и является типичным уровнем, достигаемым студентами русского языка американских вузов в конце 4-летней неинтенсивной программы. Полная профессиональная компетенция — это уровень 4. Уровень 5 — это уровень носителя языка с высшим образованием. /

<sup>2</sup>См. Carroll J.B., Sapon, S.M. Modern Language Aptitude Test. — New York, Psychological Corporation, 1959.

1. Левополушарные студенты:

а/ Лучше и легче овладевали грамматикой; их речь с самого начала была достаточно грамотной;

б/ Замедленнее усваивали устную речь и понимание ее, чем «правополушарные»;

в/ Включают две подгруппы; обе подгруппы начали довольно медленно, но:

1/ в первом подтипе /состоявшем в основном из тех, кто уже владели каким-нибудь иностранным языком/ прогресс в знаниях наступил примерно через восемь месяцев и шел резко вверх; показатели МЛАТ были весьма высокими /100% получило больше 63 балла<sup>1</sup>/ и результаты тестов по коммуникативной компетенции были намного лучше, чем результаты всех других экспериментальных групп, кроме группы с скоординированной работой обоих полушарий /100% достигло профессионального уровня/;

2/ во второй подгруппе до самого конца обучения не формировались устные умения /56% достигло профессионального уровня коммуникативной компетенции/ и показатели МЛАТ были довольно низкими /64% получило больше чем 63 балла/.

2/ «Правополушарные» студенты:

а/ Показали большую легкость при аудировании. Типичным для них является легкая, быстрая, свободная речь с большим количеством грамматических ошибок /небрежность в грамматике проявлялась у этих студентов и в родном языке/;

б/ Заметный прогресс начался сразу же после начала обучения и длился в течение пяти-шести месяцев, после чего произошла остановка;

в/ Давали весьма низкие показатели в МЛАТ /только 30% получило больше, чем 63 балла/, что не соответствовало критериям успеха обучения на курсе /большинство получало высокие отметки на контрольных работах/, результатам теста по коммуникативной компетенции /60% достигло профессионального уровня/ или мнениям

---

<sup>1</sup>Больше 63 бала /из возможных 80/ считается высоким показателем и меньше 63 бала низким показателем.

преподавателей /преподаватели считали эту группу в целом способной/.

3. Группа студентов с скоординированной работой обоих полушарий:

а/ Обладали лучшими характеристиками как левополушарной доминантности, так и правополушарной;

б/ Результаты теста по коммуникативной компетенции были весьма высокими /100% достигло минимального профессионального уровня и 25% достигло полного профессионального уровня, что очень редко бывает за один год обучения/;

в/ Эта группа дала весьма высокие показатели в МЛАТ /75% получило больше, чем 63 балла и больше, чем 50% получило 75-80 баллов/.

4. Группа студентов с нескоординированной работой обоих полушарий:

а/ Оказалась очень немногочисленной /всего в группе из 102 человек оказалось только два студента/;

б/ Обладала худшими характеристиками как левополушарной доминантности, так и правополушарной;

в/ Неуровновешенность в отношениях с окружающими, перемены в настроении, неудовлетворенность и раздражительность являлись весьма типичными для представителей этой группы. Процесс обучения проходил трудно, медленно и менее эффективно, чем у студентов в других трех группах;

г/ Результаты теста по коммуникативной компетенции были весьма низкими /0% достигло профессионального уровня/.

д/ Показатели их в МЛАТ были разнородными и противоречивыми /один студент получил больше, чем 63 балла а второй меньше/.

Дискуссия. Вышеуказанные результаты данного эксперимента были статистически значительными /0,7-0,8 надежности/. Валидность тестов была установлена психологами методом статистического анализа/. Тесты показывали различия между студентами в зависимости от полушарной доминантности и наблюдения преподавателей подтверждали количество и особенности таких различий. При анализе результатов пришли к двум следующим выводам.



1. Гипотетически можно считать, что «правополушарные» студенты быстрее усваивают язык на самом начальном этапе изучения, потому что для начального периода требуется большая интенсивность работы правого полушария. В связи с этим можно опереться на эксперимент по церебральной доминантности профессора М. Колл, которая показала, что при слушании большинство студентов опирается на восприятие левого уха, связанного с работой правого полушария, до продвинутого уровня коммуникативной компетенции, а потом опирается на восприятие правого уха, которое связано с работой левого полушария<sup>1</sup>./ Таким образом, сильная сторона в начале курса становится слабой в его конце, т.е. перейдя на слушание правым ухом, «правополушарные» студенты теряют свое преимущество.

2. Почти все части МЛАТ дают большее поле деятельности для левого полушария, чем для правого. Таким образом, «правополушарные» студенты получают меньше возможности раскрыть себя, чем «левополушарные.» Несовершенство теста приводит к тому, что «правополушарные» студенты с низкими показателями зачастую достигают высоких результатов в изучении русского языка.

Выводы. Из вышеобсужденных результатов можно сделать некоторые выводы о практическом значении изложенного эксперимента. Прежде всего, результаты дают нам возможность 1/понимать, что происходит с процессом восприятия обучаемого; 2/уточнить технологию обучения и методологические приемы и 3/ обеспечить психолого-педагогическую обоснованность и грамотность личностно-ориентированного обучения.

Общий вывод эксперимента был следующим: «эксперимент . . . подводит нас к необходимости детальной разработки системы, основанной на объективных законах работы мозга<sup>2</sup>». /Подход АРВ, подробно изложенный в данной главе диссертации, является одним из первых попыток разработать такую систему хотя отдельные аспекты подхода

<sup>1</sup>См. Call M.E. On the Relationship Between Auditory Short-Term Memory and Listening Comprehension in a Foreign Language. Lbccthnfwbz7 — Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh, 1979.

<sup>2</sup>См. Ливер Б.Л. Роль доминирующего полушария головного мозга в процессе усвоения русского языка иностранцами//Учебные стили. — Салинас, Калифорния, Изд-во АИГО, 1994. — С. 58.

АРВ были введены в курс русского языка в Институте дипломатической службе в результате этого эксперимента.<sup>1/</sup>

В 1980-х годах проводились некоторые эксперименты по доминантности головного полушария. Они раскрыли разные аспекты мышления. /Например, И. С. Попелянская работала над различиями в формировании речевой деятельности русскоговорящих учащихся на факультете английского языка Казанского государственного педагогического института<sup>2/</sup>./ Несмотря на исследованный аспект процессов мышления, результаты каждого эксперимента подтвердили существование явления полушарной доминантности и яркое различие между «левополушарными» и «правополушарными» учащимися.

5/ О результативности обучения с учетом когнитивных стилей учащихся

У многих преподавателей, учитывающих когнитивные стили учащихся при обучении разным предметам, есть обширные эмпирические данные, подтверждающие этот подход<sup>3</sup>. К сожалению, таких данных гораздо меньше в арсенале преподавателей ИЯ, потому что применение знаний о когнитивных стилях в процессе преподавания ИЯ — сравнительно новое явление. Есть отдельные данные из государственных программ, подтверждающие результативность обучения с учетом когнитивных стилей<sup>4</sup>. Они свидетельствуют о том, что: 1/ меньшее число учащихся бросает курс; 2/ учащиеся значительно быстрее достигают заявленного уровня коммуникативной компетенции; 3/ достигают гораздо более высокого уровня коммуникативной компетенции, чем при работе по традиционным программам /не

<sup>1</sup> С тех пор стабильно 90% всех студентов каждый год достигают профессионального уровня. /По сравнению, до введения лично-ориентированного обучения 52% студентов, в среднем, достигло этого уровня./

<sup>2</sup> См. Попелянская И.С. Индивидуализация формирования речевой деятельности учащихся средних профтехучилищ. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1986.

<sup>3</sup> См. Reiff J. Learning Styles. Washington, DC: NEA Professional Library, 1992.

<sup>4</sup> См. Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1996; Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition. — Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998; Reid, J.R. Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom. — Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998.

опирающимся на когнитивные стили/; и 4/ значительно большее число учащихся удовлетворены своим прогрессом в языке.

### 3. 6. Выводы

Относительно организации учебного процесса с учетом данных о когнитивных стилях можно сделать следующие выводы:

1. Обращение ко всем учащимся неэквивалентно равному обращению с каждым из них.
2. Подход «Адаптирование-Расширение-Варьирование» позволяет преподавателю учитывать когнитивные стили учащихся в процессе овладения языком.
3. Обучение иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей учащихся на процесс его усвоения может строиться без опоры на единый учебник и с использованием стабильного учебника.

а/ При преподавании иностранного языка без опоры на единый учебник преподаватель может результативно и довольно гибко учитывать когнитивные стили учащихся при развитии всех умений и навыков ИЯ;

б/ При использовании стабильного учебника преподаватель имеет меньшую возможность адаптации видов учебной деятельности, связанных с развитием навыков и умений ИЯ, потому что в большинстве учебников они уже зафиксированы, но он может модифицировать и дополнять материал и упражнения учебника в зависимости от когнитивных стилей учащихся при развитии разных компонентов коммуникативной компетенции.

4. Использование подхода «Адаптирование-Расширение-Варьирование» базируется на двух непреложных основаниях: 1/ организация

учебной работы тех учащихся, чьи когнитивные профили совпадают с профилем класса — «большинство» и 2/ организация учебной работы учащихся, чьи когнитивные профили не совпадают с профилем класса — «меньшинство».

5. Взаимодействие «большинства» и «меньшинства» в целях достижения общего успешного результата является ведущей задачей преподавания.

6. При реализации подхода «Адаптирование-Расширение-Варьирование» рассматривается три этапа процесса обучения как отдельные моменты: введение нового материала, закрепление, проверки знаний.

а/ При введении нового материала необходимо, чтобы преподаватель адаптировал приемы и материалы к когнитивным стилям учащихся в зависимости от когнитивного профиля большинства. Для меньшинства можно предложить разные варианты домашних заданий, дифференцированную работу в малых группах и индивидуальную помощь отдельным учащимся/;

б/ При закреплении знаний, предлагается расширение числа стратегий учащихся;

в/ При контроле рекомендуются индивидуализированные тесты, учитывающие когнитивные стили индивидуума, а не когнитивного профиля большинства.

7. Учет когнитивных стилей учащихся включает в себя учет когнитивных стилей преподавателя и авторов учебника с точки зрения влияния взаимодействия когнитивных стилей на результативность обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последнее время достаточно много пишут о когнитивных стилях. Исследования показывают, что при учете когнитивных стилей практически все учащиеся могут достигать хороших результатов. Знание о когнитивных стилях помогает преподавателю РКИ и других иностранных языков установить математогенетическую учебную обстановку на занятиях.

В идеале при изучении ИЯ /как и любого другого учебного предмета/ преподавательский метод вторичен по отношению к когнитивным стилям учащихся. Преподаватель в своем стремлении создать идеальную учебную атмосферу придерживается только тех методов, которые соответствуют когнитивным стилям учащихся, присутствующих в группе. Метод, каким бы он ни был, не должен сжимать, как узкий жакет, ни преподавателя ни учащихся. Методы должны быть частью арсенала преподавателя в его работе по освоению когнитивных стилей.

Как правило, в обычных группах есть минимум три подгруппы учащихся, которым грозит риск неуспеваемости: 1/ учащиеся, чей когнитивный стиль не соответствует стилю преподавания и преподавателя, т.е. стилю обучения /особенно, если преподаватель не осведомлен о различиях в когнитивных стилях/; 2/ учащиеся с отличающимися от когнитивного стиля автора учебника подходами к приобретению новой информации и 3/ учащиеся, стиль которых не совпадает с усредненным стилем большинства группы, т.е. с профилем класса.

В странах, где исторически существует влияние Европы на организацию системы образования, внедряются определенные подходы, которые типично отражаются в стилях обучения и в стиле автора учебника РКИ /и других иностранных языков<sup>1</sup>/. Западный мир, с его ориентацией на логику, порядок и технологичность помещает в невыгодные условия синоптических учащихся /хотя результаты нашего

---

<sup>1</sup>См. разные статьи, посвященные этой теме в следующей книге: Reid, J.R. Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom. — Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998.

исследования показывают, что синоптические учащиеся имеют определенные преимущества в овладении русским и другими иностранными языками в курсах, где преобладает ориентация на развитие коммуникативной компетенции/. Учащиеся эктенической группы детально направленного типа часто испытывают трудности на занятиях РКИ. Сенсорно-восприимчивый тип также находится в неблагоприятных условиях равно как и учащиеся-кинестетики, которым реже предлагаются подходящие их типу виды учебной деятельности и контроля.

Учащиеся, приобретающие информацию способом, не совпадающим со стандартными требованиями, испытывают постоянные трудности в овладении предметом. Очень часто они сами не осознают, что им нужно, и считают себя «тугодумами». Знание и учет специфических потребностей каждого из этих типов учащихся надежно подсказывает, что именно им необходимо предложить.

Задачей любого преподавателя является достижение высоких результатов обучения и уменьшение неуспеваемости учащихся. В обычной группе многие учащиеся обладают гибкостью в подходе к учению, многие другие учащиеся либо демонстрируют основные когнитивные стили, либо удовлетворяют усредненному стилю большинства группы. Задача заключается в том, чтобы выделить тех учащихся, которые попадают в «группу риска». Для этого преподаватель может использовать один или оба следующих подхода: уменьшить уровень трудности в обучении для многих или уменьшить этот уровень в обучении для каждого. Любой подход вполне правомерен: если же использовать оба подхода, в выигрыше будут все учащиеся. Первый подход — уменьшение трудности для многих — требует от преподавателя внимательного анализа состава группы, который позволяет ему правильно спланировать урок и отобрать материалы для преподавания с учетом когнитивных стилей большинства. Второй подход — уменьшение трудностей для каждого — требует от преподавателя глубокого осознания проблем тех учащихся, которые находятся в меньшинстве в данной группе. Вид возможной помощи будет изменяться в зависимости от гибкости когнитивного

стиля учащегося, меры этой гибкости, от степени отличия стиля данного учащегося от остальной группы и от качества обусловленных специфических учебных материалов/видов учебной деятельности, которые будут ему или ей предложены. /Виды помощи могут включать в себя все: от консультации до адаптации материалов уроков./

Важно также подчеркнуть, что количественный состав групп снижает возможности преподавателя использовать индивидуализированные подходы, есть несколько факторов, представляющих риск для учащихся с отличающимися от утвердившихся принципов особенностями. К этим факторам можно отнести неспособность к обучению, негибкость когнитивного стиля и неудачные стратегии.

Учащиеся с действительно «жесткими» когнитивными стилями потребуют большей адаптации предназначенных для них заданий, нежели учащиеся, которые хоть как-то могут приспособиться. Им также потребуются немало непосредственной помощи преподавателей в приобретении гибкости. Учащиеся же с ограниченным набором стратегий, вне зависимости от их когнитивных стилей, потребуют помощи в увеличении, расширение этого набора. Исследователям стратегий хорошо известно, что менее важно количество известных учащимся стратегий, чем умение их правильно использовать.

Очень часто преподаватели не всегда располагают возможностью выбора индивидуализированных материалов. Учащиеся обычно ориентированы на один когнитивный стиль, наиболее часто — на стиль автора учебника. «Когда у преподавателей, наконец, будут материалы, ориентированные на конкретно-нелинейный тип мышления для обучения русскому языку?» — такой вопрос задала одна преподавательница на конференции несколько лет назад. Ответ был такой: «Скорее всего только тогда, когда вы разработаете их сами.» Большинство авторов учебников русского языка — люди интуитивно-мыслительного типа и с абстрактно-линейным типом мышления. Им трудно на подсознательном уровне создать учебники для конкретно-нелинейного типа. То же самое можно сказать и о других ИЯ. И даже, если когда-нибудь, кто-нибудь, каким-нибудь образом и напишет учебник, ориентированный на конкретно-нелинейный тип мышления,

если такой учебник вообще можно написать — то и тогда он не подойдет для учащихся с абстрактно-линейным типом мышления.

В большой степени ответственность продолжает оставаться на преподавателе, на его способности оценить потребности учащихся, на его способности предложить такие виды деятельности на уроке, которые удовлетворили бы всех учащихся, и на его способности найти необходимые для этого средства.

Многие виды деятельности, направленные на то, чтобы помочь людям в усвоении ИЯ, производят на практике обратный эффект. Результаты используемых сегодня тестов нередко дают неверное представление о том, что учащийся знает или умеет делать на языке. Поэтому преподавателю постоянно приходится адаптировать уроки к возможностям учащихся и создавать надежные тесты, способные выявить уровень коммуникативной компетенции каждого учащегося с учетом его когнитивного стиля.

Учащиеся с несовпадающими когнитивными стилями могут реально помочь друг другу. Имея набор стратегий, связанных с когнитивным стилем каждого учащегося, выполняя смешанные задания, учащиеся могут помочь друг другу, расширив диапазон своих стратегий. Осознающий свою задачу преподаватель может изменить задания, связанные с текстом, занятиями по учебнику и использованием раздаточных материалов, чтобы адаптировать их к когнитивным стилям присутствующих на занятиях учащихся, вне зависимости от того, являются ли эти стили основными и соответствуют ли они стилю преподавания преподавателя. Когда это происходит, уровень неуспеваемости резко падает, а результативность обучения возрастает. Учащиеся, оказавшиеся исключенными из общего потока, воспринимающиеся как «необучаемые», теперь представляют «заманчивые возможности» для преподавателя, взявшегося за обучение всей группы.

Несмотря на все трудности и сложности реального мира, с помощью информации о когнитивных стилях можно устроить математически условия, где не только преподавание является сбалансированным, но и тесты построены справедливо. Если необходимо применять более чем один тип тестов, их надо применять.



Акцент здесь делается на то, чтобы дать учащимся возможность показать, что они действительно знают, что они могут делать. Равно внимательное обращение с учащимися не означает одинаковое обращение с ними со всеми. Виды деятельности, предложенные в этой работе, дают учащимся возможность показать то, что они знают.

Но, вероятно, самое значительное преимущество, исходящее из исследований по памяти, когнитивности, и эмоциям, это — возможность обучать всю группу. Иначе говоря, много зависит от способности каждого учащегося адаптировать себя к обучению, но это может не каждый. До той степени, до которой они смогут выполнять то, что им велено, до той степени, до которой они смогут развить в себе основные стили обучения или удовлетворить превалирующей когнитивный стиль большинства группы — до этой степени они станут успевающими учащимися. Если они не смогут адаптироваться, вне зависимости от того, насколько они способны, они будут получать плохие отметки — пока преподаватель не адаптирует свой подход, виды деятельности на уроке и способы тестирования. Осознание того, что эти учащиеся находятся в группе риска и того, каковы их особенности, поможет преподавателям осуществить эти изменения. Знания о взаимодействии когнитивных стилей на занятиях РКИ и других ИЯ создают реальные основания для успешного обучения иностранным языкам не только индивидуальных учащихся, но и всей группы в целом.

В данной диссертации был приведен подход АРВ, позволяющий преподавателю использовать методику индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей учащихся на процесс его усвоения и способствующий администратору учитывать взаимодействие когнитивных профилей большинства группы, меньшинства, автора учебника и преподавателя в установлении результативной программы русского языка как иностранного. При этом мы уделили внимание прежде всего начальному этапу обучения. Дискуссия, конечно, не исчерпываемая вообще и еще исследование нужно особенно для того, чтобы определить подобную методику обучения ИЯ на продвинутом этапе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. — М., Педагогика, 1978. — 144 С.
2. Акишина А.А., Каган, О.Е. Учимся учить: Что надо знать о преподавании русского языка. — М., ОНТИ ПРЦ РАН, 1997. — 247 с.
3. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. — М., «Русский язык», 1986. — 199 с.
4. Александрова А.С., Девятайкина, В.С. Пособие по страноведению. — М., «Русский язык», 1991. — 320 С.
5. Артюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для западного контингента учащихся /Методическое пособие/. — М., Институт русского языка имени Пушкина, 1989. — 98 с.
6. Артюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. — М., 1990. — 167 с.
7. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., «Просвещение», 1964. — 134 с.
8. Белянин В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам//Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization/International Conference, Taipei, Taiwan, 2000. — С. 17-36./
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., «Русский язык», 1977. — 288 с.
10. Бим И.Л., Леонтев, А.А., Мотина, Шатилов, С.Ф., Щукин А.Н. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. — М., «Русский язык», 1991. — 356 с.
11. Букалов А.В., Бойко А.Г. Соционика: Тайна человеческих отношений и биоэнергетика. — Киев, «Соборна Україна», 1992. — 80 с.
12. Бухарин В.И. Коммуникативный синтаксис в преподавании русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1986. — 91 с.
13. Вартамян И.А. Восприятие речи: Вопросы функциональной асимметрии мозга. Ленинград, Изд-во «Наука», 1988. — 134 с.

14. Верещагин Е.М. В поисках новых путей лингвострановедения: Сингулярные рече-поведческие тактики. — М., Гос. ИРЯП, 2000. — 64 с.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. — М., 1971.
16. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд.— М., «Русский язык», 1990. — 248 с.
17. Войтелева Н.В. Возможности учета социально-психологических особенностей взрослых учащихся в содержании обучения РКИ /нефилологи, послевузовский этап/. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1991. — 20 с.
18. Воробьева И.В. Система визуальных компонентов в учебнике русского языка для иностранцев. Автореферат дисс. . . . канд. пед. наук. — М., 1986. — 21 с.
19. Вохмина Л.Л. К проблеме использования наглядности при обучении иностранным языкам//Проблема отбора учебного материала: Сборник статей/Под ред. М. Н. Вятютнева. — М., 1971.
20. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., Лабиринт, 1996. — 414 с.
21. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. — М., Педагогика, 1982. — 501 с.
22. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. — М, Педагогика, 1982. — 6 т.
23. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. — М., Педагогика, 1993. — 223 с.
24. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984. — 143 с.
25. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапно формировании умственных действий//Исследование мышления в советской психологии.— М., 1966. — С. 236-278.
26. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., Изд-во Московского ун-та, 1974. — 99 с.

27. Герт В.А. Индивидуальность человека: Бытие и деятельность. — Екатеринбург, Уральская гос. горно-геол. академия, 1996. — 233 с.
28. Глухов Б.А. Обучение чтению. //Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., Русский язык», 1988. — С. 127-141.
29. Глухов Б.А., Щукин, А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., «Русский язык», 1993. — 369 с.
30. Городилова Г.Г. Психологический аспект индивидуальной работы с учащимися//Психолгические. — С. 99-106.
31. Доброжанская В.В. Учебные коммуникативные задачи различной интеллектуальной сложности как основа обучения устному монологическому высказанию. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1992. — 21 с.
32. Ежова М.Л. Методические основы построения краткосрочного курса для специалистов-нефилологов с целевой ориентацией на обучение аудированию. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1984. — 23 с.
33. Ермаков П.Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга. Ростов-на-Дону, Изд-во Ростовского университета, 1988. — 127 с.
34. Жинкин Н.И. Мышление и речь. — М., 1963. — 270 с.
35. Жинкин Н.И. Язык — речь — творчество. — М., Лабиринт, 1998. — 364 с.
36. Зенченко В.А., Лутохина Э.А., Трофимова З.П., Чернов В.Ю. Технология обучения /О понятии и применении в учебном процессе/. — Минск, 1993. — 62 с.
37. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. — М., 1989. — 219 с.
38. Интенсивные формы обучения иностранному языкам/Под ред. Д.Х. Бакеева. Казань, Изд-во Казанского ун-та, 1984. — 93 с.
39. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. — М., 1992.
40. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика 1. — М., Русский язык, 1992.

41. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., Изд-во Московского университета, 1986. — 175 с.
42. Китайгородская Г.А. Мосты доверия: Интенсивный курс русского языка. — М., «Русский язык», 1993. — 181 с.
43. Китайгородская Г.А. Основные положения Метода Китайгородской//Hello, Britain: Интенсивный курс для продолжающих; Книга для преподавателей//Ивицкая О.Д., Китайгородская Г.А. — М., «Школа Китайгородской». 1993. — С. 5-18.
44. Колосницына Г.В. Ритмическая основа интерактивного обучения русскому языку как иностранномк. Автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. М., 1993. — 40 с.
45. Коммуникативная направленность в обучении русскому языку/Под ред. А. Мецу. — Тарту, Тартуский гос. университет, 1984. — 78 с.
46. Коммуникативная направленность как условие интенсификации обучения иностранному языку: Межвузовской сборник научных статей/Под ред. М.М. Михайлова и В.И. Иванова. — Чебоксари, Чувашский гос. университет, 1988. — 116 с.
47. Кондаков Н.И. Логический словарь. — М., 1971. — 175 с.
48. Костандов Е.А. ♣ункциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие. М., Изд-ва «Наука», 1983. — 169 с.
49. Костина С.Г., Румянцева Н.М., Сидельникова А.В., Чаузова Л.И. Материалы для тестирования по русскому языку как иностранному. — М., Центр организации и переподготовки специалистов, 1996. — 80 с.
50. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., «Русский язык», 1984. — 159 с.
51. Краткий психологический словарь-хрестоматия/Под ред. К.К. Платонова. — М., «Высшая школа», 1974. — 175 с.
52. Краткий словарь когнитивных терминов/Под общей ред. Кубряковы Е.С. — М., 1998. — 245 с.

53. Крупнов А.И. Психологическая структура действий человека. — М., Издательство Университета дружбы народов, 1990. — 56 с.
54. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде /на примере английского языка/. — М., Логос, 1998.
55. Кудряшов А.И. Обучение говорению//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., Русский язык», 1988. — С. 114-126.
56. Кузнецова Л.М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов. — М., «Русский язык», 1983. — 86 с.
57. Лаврова Н.В. Тестирование как средство измерения сформированности коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном в сфере профессионального общения. Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. М., 1999. — 20 с.
58. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты//Новое в зарубежной лингвистике, — Вып. 10. — М., 1981. — С. 350-368.
59. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному /психологические очерки/. — М., 1970. — 87 с.
60. Леонтьев А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., Русский язык», 1988. — С. 18-34.
61. Леонтьев А.А., Андреева, Н.Д. Методика обучения русскому произношению//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., Русский язык», 1988. — С. 53-67.
62. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975. — 303 с.
63. Ливер Б.Л. Адаптация обучения к когнитивным стилям учащихся//Русский язык за рубежом, в издательстве.
64. Ливер Б.Л. Индексы сравнительной целостности Ливер/Перевод Центром развития образования. — Красноярск, 1994. — 5 с.
65. Ливер Б.Л. Обучение всего класса/Перевод Центром развития образованием. — Новосибирск, «Хронограф», 1995. — 53 с.
66. Ливер Б.Л. Роль доминирующего полушария головного мозга в процессе усвоения русского языка иностранцами//Учебные стили:

Собрание статей/Перевод Американским институтом глобального образования. — Салинас, Калифорния, Издательство АИГО, 1994. — С. 51-58. /Тж. доклад, прочитанном на конференции МАПРЯЛ, М., 1990.

67. Ливер Б.Л., Гранойэн Н. **Ф**илософия образования: Почему преподаватели преподают определенным путем//**Ф**илософия образования, в издательстве.
68. Ливер Б.Л., Оксфорд Р.Л. Методы познания: Руководитель для учащихся/Перевод АИГО. — Салинас, Калифорния, Издательство АИГО, 1993. — 56 с.
69. Лобанова Н.А., Слесарева, И.П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Книга для преподавателей. — М., «Русский язык», 1983. — 269 с.
70. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранному языку//Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сборник статей/Под ред. С. И. Мельника. — М., 1976.
71. Лурия А.Р. Романтические эссе, маленькая книжка о большой памяти, потерянный и возвращенный мир. — М., «Педагогика», 1996. — 239 с.
72. Мангус, И.Ю. Теоретические аспекты программы когнитивного типа учебника неродного /иностранного/ языка. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1993. — 18 с.
73. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М., Просвещение, 1993. — 192 с.
74. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.**Ф**., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск, «Высшая школа», 1998. — 522 с.
75. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., Педагогика, 1986. — 256 с.
76. Методика преподавания русского языка и литературы в Америке. — М., Изд-во «Синтаксис», 1995. — 288 с.

77. Митрофанова О.Д. Основные положения методики обучения русскому языку//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., «Русский язык», 1977. — С. 12-21.
78. Михалкина И.В. Коммуникативное и языковое содержание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей. Автореферат дисс. . . . канд. пед. наук. — М., 1994. — 21 с.
79. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как инорстранного: Опыт системно-функционального анализа. — М., 1998. — 319 с.
80. Найфелд М. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., «Русский язык», 1988. — С. 68-83.
81. Никонова С.М. Межпредметные связи в обучении школьников иностранному языку. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1963. — 21 с.
82. Никонова С.М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. — М., «Высшая школа», 1969. — 104 с.
83. Новейший философский словарь/Под ред. А.А. Грицанова. — Минск, Издательство В.М. Скакун, 1998. — 878 с.
84. Ожегова, Н.С. Методика обучения восприятию русской речи. — М., «Русский язык», 1978. — 51 с.
85. Опросники/Под ред. М. Везилича. — Салинас, Калифорния, 1995. — 24 с.
86. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе.— М., «Русский язык», 1978. — 143 с.
87. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989. — 214 с.
88. Попелянская И.С. Индивидуализация формирования речевой деятельности учащихся средних профтехучилищ. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1986. — 21 с.
89. Пороговый уровень: Русский язык: Том I: Повседневное общение/Под ред. О.Д. Митрофановы. — М., Совет Европы, 1996. — 266 с.



90. Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и в саморегуляции поведения человека/Под ред. А.И. Крупнова. — Свердловск, Свердловский гос. пед. ин-та, 1985. — 111 с.
91. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — 1103 с.
92. Русский язык для студентов-иностранцев/Под ред. Кедайтене Е.И. и др. — М., «Русский язык», 1990. — 236 с.
93. Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека/Под ред. А.Н. Соколовой, Л.Л. Гурового и Н.И. Жинкина. — М., Педагогика, 1979. — 142 с.
94. Сенсорные системы: Сенсорные процессы и асимметрия полушарий//Под ред. Л.И. Ларушины и А.В. Бару. — Ленинград, Изд-во «Наука», 1985. — 174 с.
95. Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. — Нижний Новгород, Издательство нижегородского университета. — 94 с.
96. Сосенко Э.Ю. Обучение письменной речи//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., Русский язык», 1988. — С. 142-151.
97. Теория и практика создания коммуникативно ориентированных индивидуализированных учебников русского языка: Тезисы докладов и сообщений международной конференции, 27 сентября-2 октября 1988 г./Под ред. К. Алликмеца. — Таллин, МАПРЯЛ, 1988. — 287 с.
98. Теплов Б.М. Избранные труды в двух томах. — М., «Педагогика», 1985. — 2 т.
99. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — 534 с.
100. Теплов Б.М. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. — М., 1956.
101. Ткаченко Л.П. Обучение аудированию//Методика/Под ред. А. А. Леонтьева. — М., Русский язык», 1988. — С. 102-113.
102. Филатова Е. Соционика для вас. — Новосибирск, Сибирский хронограф, 1994. — 283 с.

103. Филлипс Д. Методика преподавания русского языка и литературы в Америке. — М., Синтаксис, 1995. — 288 с.
104. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. — М., Из-во Московского ун-та, 1968. — 135 с.
105. Фрумина Е., Хассан Б.. Attitudinal, Learning Style, and Gender Influences on Language Learning Strategy Selection in Siberian Students of English: Implications of Tolerance-Conflict, Global-Analytic, and Male-Female Differences. Неопубликованная статья на русском и английском языках. — 1994. — 16 с.
106. Хомская Е.Д. Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга. — М., «Наука», 1986. — 205 с.
107. Шаклеин, В.М. Лингвокультурная ситуация и исследования текста. — М., Общество любителей российской словесности, 1997. — 180 с.
108. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. — Ростов-на-Дону, Изд-во Ростовского пед. университета, 1994. — 154 с.
109. Шварц Л.А. Об индивидуальных различиях в критической частоте мельканий и длительности частоте мельканий и длительности отрицательного последовательного образа//Типологические особенности высшей нервной деятельности человека ред. Б.М. Теплова. — М., Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959.
110. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. — М., «Русский язык», 1984. — 126 с.
111. Эшкембеева Л.В. Эмоциональная компетенция. Доклад, прочитанный на Конгрессе МАПРЯЛ. — 1997.
112. Яценко И.И. Влияние принципов и приемов проблемного обучения на восприятие художественного текста иностранными студентами-нефилологами. Автореферат дисс. . . . канд. пед. наук. — М., 1989. — 19 с.
113. Aliev N.N., Leaver B.L. A New Age in Two Lands: The Individual and Individualism in Foreign Language Instruction//Learner-Centered Instruction. — Salinas, CA: The AGSI Press, 1993. — 21 с.

114. Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. — Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1988.
115. Bandler R. Using Your Brain — for a Change: Neurolinguistic Programming. — Moab, Utah: Real People Press, 1985. — 172 с.
116. Beadle M.A Child's Mind. — Garden City, NY, Doubleday and Company, 1970. — 294 с.
117. Bogen J.E. The Other side of the Brain: Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization. UCLA Educator. — 1975. — N 17. — C.24-32.
118. Briggs-Myers I. Introduction to Type. — Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1980.
119. Bruffee K.A. Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. — Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1993. — 309 с.
120. Call M.E. On the Relationship Between Auditory Short-Term Memory and Listening Comprehension in a Foreign Language. Диссертация. — Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh, 1979.
121. Cafferty, E. An Analysis of Student Performance Based upon the Degree of Match between the Educational Cognitive Style of the Teachers and the Educational Cognitive Style of the Students. Диссертация. — Lincoln, NE, University of Nebraska, 1980.
122. Calvin W.H., Ojemann, G.A. Conversations with Neil's Brain. — Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company, 1994. — 343 с.
123. Canale M., Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing//Applied Linguistics. — 1980. — N 1. — C. 8-24.
124. Carbo M. Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles. — Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1986. — 307 с.
125. Carroll J.B. Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies. — New York, Cambridge University Press, 1993. — 819 с.

126. Carroll J.B., Sapon S.M. Modern Language Aptitude Test. — New York, Psychological Corporation, 1959. — 16 с.
127. Cerebral Dominance: The Biological Foundations/Под ред. N. Geschwind и A.M. Galaburda. — Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984. — 232 с.
128. Chapelle C.A., Roberts, C. Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language//Language Learning. —1986. — N. 36. — C.27-45.
129. Christen B. Die Rolle der rechten Hirnhälfte im Verständnis von Phraseolexemen mit und ohne Kontext. — Bern, Peter Lang, 1995. — 236 с.
130. Claxton C.S., Murrell P. Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices. — College Station, TX, Association for the Study of Higher Education, 1987. — 103 с.
131. Coney J. Hemispheric Processes in Short Term Memory. — Nedlands, W.A., University of Western Australia, 1976. — 49 с.
132. Content-Based Instruction: Models and Methods/Под ред. S.B. Stryker и B.L. Leaver. — Washington, D.C., Georgetown University Press, 1997. — 324 с.
133. Cooper L.A. Probing the Nature of the Mental Representation of Visual Objects: Evidence from Cognitive Dissociations//Cognitive Approaches to Human Perception/Под ред. Ballesteros S.— Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994. — C.199-221.
134. Cornett C.E. What You Should Know About Teaching and Learning Styles. — Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983. — 52 с.
135. Damasio, A. Time-Locked Multiregional Retroactivation: A Systems-level Proposal for the Neural Substrates of Recall and Recognition//Cognition. — 1989. — N 33. — C.25-62.
136. Dias E.L. Em busca do sucesso escolar: uma perspectiva, um estudo, uma proposta. — Lisboa, Livros Horizonte, 1989.
137. Dilts R.B. Roots of Neurolinguistic Programming. — Cupertino, CA, Meta Publications, 1983. — 109 с.

138. Drevillon J. Fonctionnement cognitif et individualité. Bruxelles, P. Mardage, 1985. — 233 с.
139. Dunn R., R., Beaudry J. S., Klavas A. Survey of Research on Learning Styles//Educational Leadership. — 1989 — N 46. — С.50—58.
140. Dunn R.S., Dunn, K. Teaching Students through their Individual Learning Styles.— Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1978. — 431 с.
141. Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA, Sage, 1996. — 343 с.
142. Ehrman M.E., Leaver, B.L. Sorting out Global and Analytic Functions in Second Language Learning. Лекция, прочитанная на конгрессе Американской ассоциации прикладных лингвистов. — Orlando, FL, 1997.
143. Ehrman M.E., Leaver, B.L. Development of a Profile Approach to Learning Style Diagnosis, готовящаяся к публикации.
144. Ellis R. Second language acquisition in context. — Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1987. — 226 с.
145. Englemann S., Bruner E. DISTAR Reading Level I. — Chicago, Science Research Associates, 1968. — 90 с.
146. Entwistle N J. Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers. — New York, Wiley, 1981. — 293 с.
147. Eysenck M.W. Extraversion, Arousal, and Retrieval from Semantic Memory//Journal of Personality. —1974. — N 42. — С.319-331.
148. Fink W.F. Kognitive Stile, Informationsverhalten und Effizienz in komplexen betrieblichen Beurteilungsprozessen: Theoretische Ansätze und ihre empirische Prüfung. — Frankfurt am Main, Peter Lang, 1987. — 393 с.
149. Frith, J. Measuring Spoken Language Proficiency. — Washington, D.C., Georgetown University Press, 1980. — 69 с.

150. From Advanced to Distinguished: Teaching Superior-Level Language Skills/Под ред. В.Л. Leaver и В.В. Shekhtman. — New York City, Modern Language Association, готовящаяся к публикации.
151. Fuchsle T. Thematische Differenzierung bei der Vorhersage Individuellen Verhaltens aus Komponenten der kognitiven Orientierung. — Frankfurt am Main, Fischer Verlag, 1981. — 122 с.
152. Geschwind N., Levitsky W. Human Brain: Left-Right Asymmetries in Temporal Speech Region//Science. — 1968. — N. 161. — С. 186-187.
153. Golub J. Focus on Collaborative Learning. — Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 1988. — 170 с.
154. Goroshko N., Slutsky L. Four-Handed Teaching//Dialogue on Language Instruction. — 1993. — N 9. — С.49-53.
155. Gouzien J.L. La variété des façons d'apprendre. — Paris, Editions universitaires, 1991. — 284 с.
156. Gregorc A. An Adult's Guide to Style. — Maynard, MA, Gabriel Systems, 1982. — 74 с.
157. Griggs S.A. Counseling Students through Their Individual Learning Styles. — Ann Arbor, MI, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, 1985. — 208 с.
158. Grimso R.E. Cognitive Style: A Review of Some Central Theories and a Discussion of the Concept, Supported by Two Empirical Norwegian Studies. — Bergen, Norway, Norwegian School of Economics and Business Administration, 1985. — 226 с.
159. Hamm M., Adams D. The Collaborative Dimensions of Learning. — Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 1992. — 154 с.
160. Hashway R. Cognitive Styles: A Primer to the Literature. — San Francisco, EM Text, 1992. — 124 с.
161. Hemisphericity As a Key to Understanding Individual Differences/Под ред. I.L. Sonnier. — Springfield, IL, C. C. Thomas, 1992. — 131 с.

162. Henke K. *Unterschwellige Wahrnehmung: Untersuchungen zur cerebralen Hemisphärendominanz.* — Konstanz, Hartung-Gorre Verlag, 1993. — 125 c.
163. Hermann N. *Whole Brain Teaching and Learning//College Industry Education Conference Proceedings.* — 1983. — C.188-190.
164. Hicks C. *The ITPA Visual Sequential Memory Task: An Alternative Interpretation and the Implications for Good and Poor Readers//British Journal of Educational Psychology.* — 1980. — N 50. — C.16-25.
165. Hodgins J., Wooliscroft C.. *Eric Learns to Read: Learning Styles at Work//Educational Leadership.* — 1997. — N 54. — C.43-45.
166. Holzman P., Gardner R. *Leveling and Repression//Journal of Abnormal Social Psychology.* — 1959. — N 59. — C.151-155.
167. Horwitz E., Young D. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications.* — Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1991. — 192 c.
168. Huber T., Prewardy C. *Maximizing Learning for All Students: Review of Literature on Learning Modalities, Cognitive Styles, and Approaches to Meeting the Needs of Diverse Learners.* — Norman, OK, Wichita State University, 1990. — 224 c.
169. Itsines N. *The life and Work of Hippocrates.* — Monterey, CA, Неопубликованный документ, 1996. — 8 c.
170. Jacobson S. *Meta-Cation: Prescriptions for Some Ailing Educational Processes.* Cupertino, CA, Meta Publications, 1983. — 165 c.
171. Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A. *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.* Washington, D.C., George Washington University, 1991. — 152 c.
172. Joyce B.R., Weil M. *Models of Teaching.* — Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1972. — 499 c.
173. Jung C. G. *Psychological Types.* — Princeton, NJ, Princeton University Press, 1971. — 211 c.

174. Kagan S., Zahn L. G., Widaman K. F., Schwarzwald J., Tyrrell, G. Classroom Structural Bias: Impact of Cooperative and Competitive Classroom Structures on Cooperative and Competitive Individuals and Groups//Learning to Cooperate, Cooperating to Learn/Под ред. Slavin R., Sharan S., Lazarowitz R.H., Webb C., Schmuck R. — NY, Plenum, 1985. — C.277-312.
175. Kasper G. Kellerman E. Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. — London, Longman, 1997. — 300 c.
176. Keefe J. W. Student Learning Styles. — Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, 1979.
177. Keefe J.W., Monk J.S., вместе с Letteri C.A., Languis M., Dunn R. Learning Style Profile. — Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, 1989. — 16 c.
178. Keirsey D. Temperament Sorter. — 1988. <http://www.socionics.com>.
179. Keirsey D., Bates M.A. Versteh Mich Bitte. — Del Mar, CA, Prometheus Books, 1990. — 276 c.
180. Kempwirth T., MacKenzie K. Modality Preference in Word Learning: The Predictive Ability of the SWMI and ITPA//Educational Research Quarterly. — 1989. — N 13. — C.18-25.
181. Keogh B.K., Donlan McG. Field Dependence, Impulsivity, and Learning Disabilities//Journal of Learning Disabilities. — 1972. — N 5. — C. 331-336.
182. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1984. — 350 c.
183. Krashen S. Principles and Practices in Second Language Acquisition. — NY, Pergamon Press, 1982. — 202 c.
184. Krashen S., Terrell T. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. — San Francisco, Alemany Press, 1983. — 191 c.
185. Kreitler S., Kreitler H. The Cognitive Foundations of Personality Traits. — NY, Plenum Press, 1990. — 405 c.
186. Labov W. The Social Stratification of English in New York City. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966. — 655 c.



187. Lado R.T. Memory as a Factor in Second Language Learning//International Review of Applied Linguistics. — 1965. — N. 3 — С. 123-130.
188. Lado R.T. Higgs T.V., Edgerton, J. The Relationship of Thought and Memory in Linguistic Performance: «Thought» Exercises in Foreign Language Teaching. USOE Contract No. OEC-0-70-1626.
189. Leaver B.L. Hemisphericity of the Brain and Foreign Language Teaching//Folia Slavica/Под ред. В. Stolz. — Columbus, OH, Slavica Publishers.—1986. — С.76-90.
190. Leaver B. L. Brain Hemisphericity, Language Aptitude Testing, and the Prediction of Success in Foreign Language Learning. Доклад, прочитанный на Симпозиуме тестирования в Институте дипломатической службы. — 1988. — 10 с.
191. Leaver B.L. Response to Keynote Paper on Teacher Training and Education//The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century/ Под ред. В. Rifkin, О. Kagan — Columbus, OH, Slavica, 2000. — 14 с.
192. Leaver, B.L. Sensory Preferences in English Language Classrooms//Perspectives 2: The Teaching and Learning of English as a Foreign Language. — Rio de Janeiro, Brazil, Secretaria Municipal de Educação, 1999. — 12 с.
193. Leaver B.L. Teachers and Textbooks: Today's Teaching Techniques//Teachers' Manual: Live from Moscow! Lekic M., Gor K., Kirsh, T. — Chicago, IL, Kendall Hunt Publishing, 1996. — С. iii-xxxviii.
194. Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition. — Dubuque, IA, Kendall Hunt Publishing, 1998. — 238 с.
195. Leaver E.E., Leaver B.L. American Global Studies Institute Learning Styles Assessment Tool (ALSAT). — 1995. <http://www.russnet.org/assess/ALSAT/html>.

196. Leaver E.E., Leaver B.L. Memory: Fact and Hypothesis//ACTR Letter. — 1996. — N 23. — С.1-2, 8, 12, 23.
197. Lesser G.S. Cultural Difference in Learning and Thinking Styles//Individuality in Learning/Под ред. S. Messick и др. — Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1976. — С.137-160.
198. Levine A., Reves T., Leaver B.L.. Relationship Between Language Learning Strategies and Israeli Versus Russian Cultural Educational Factors//Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives/Под ред. R.L. Oxford — Manoa, Hawaii, University of Hawai'i Press, 1996. — С. 35-46.
199. Lewis A.C. Learning Styles: Putting Research and Common Sense into Practice. — Arlington, VA, American Association of School Administrators, 1991. — 50 с.
200. Loprieno V. Introduzione agli stili cognitivi. — Pisa, ETS, 1982. — 242 с.
201. Lowery R. Letteri's Information Processing As Related to Cognitive Structure. Доклад, прочитанный на конференции Ассоциации директоров средних школ штата Вашингтона. — 1982. — 10 с.
202. Luriiia A.R. Basic Problems of Neurolinguistics/Перевод В. Haigh. — The Hague, Mouton, 1976. — 398 с.
203. Luriiia A.R. Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations/Перевод М. Martin-Morillas и L. Solotaroff. — Cambridge, MA, Harvard University Press, 1976. — 175 с.
204. Luriiia A.R. Human Brain and Psychological Processes/Перевод В. Haigh. — New York: Harper & Row, 1966. — 587 с.
205. Luriiia A.R. Language and Cognition/Перевод В. Haigh. — New York, J. Wiley, 1982. — 264 с.
206. Luriiia A.R. O historickém vyvoji poznávacích procesu. — Praha, Academia, 1976. — 186 с.
207. Luriiia A.R., Tsvetkova L.S. Analysis of Problem Solving/Перевод А. Михеевом и С. Михеевом. Orlando, FL, Paul M. — Deutsch Press, 1990. — 230 с.

208. Luus C.A. E., Wells, G.L. Eyewitness Identification and the Selection of Distracters for Line-ups//Law and Human Behavior. — 1991. — N 15. — C. 43-57.
209. Maly, E. Task-Based Instruction from the Teacher's Perspective//Dialogue on Language Instruction. — 1993. — N. 9. — C. 37-48.
210. McCarthy B. The 4MAT System. — Barrington, IL, Excel, Inc., 1987. — 220 c.
211. Meirieu P. L'école, mode d'emploi: des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée. — Paris, Editions ESF, 1985. — 174 c.
212. Messick S. и др. Individuality in Learning. — Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1976. — 382 c.
213. Messick S. The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice//Educational Psychologist. — 1984. — N 59. — C.59-74.
214. Mings R.C. Changing Perspectives on the Utility of Error Correction in Second Language Acquisition//Foreign Language Annals. — 1993. — N. 26. — C. 171-179.
215. Monroe P. História da educação. — São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1988. — 387 c.
216. Morgan, M.J., Foot, H.C. Children Helping Children. — New York, J. Wiley, 1990. — 392 c.
217. Mruk C. Self-Esteem: Research, Theory, and Practice. NY, Springer Publishing Company, 1995. — 230 c.
218. Moursund D.G. Project-Based Learning Using Information Technology. — Eugene, OR, International Society for Technology in Education, 1999. — 160 c.
219. Myers I. B., Briggs K. The Myers-Briggs Type Indicator. — Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1976. — 12 c.
220. Myers I.B. Gifts Differing: Understanding Personality Type. — Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1993. — 224 c.

221. Naigle R.J., Thwaite B.C. Modeling Effects on Impulsivity with Learning Disabled Children//Journal of Learning Disabilities. — 1979. — N 12. — C.331-336.
222. Nickel H. Begriffsbildung im Kindesalter: Zum Verhältnis von Stilen und Fähigkeiten. — Bern, H. Huber, 1984. — 227 c.
223. Nöth J. Gebärdenspracherwerb und funktionelle Asymmetrien der Hirnhemisphären: Ergebnisse aus der experimentellen und klinischen Neuropsychologie. — Frankfurt am Main, Peter Lang, 1992. — 176 c.
224. Nunan, D. Developing Tasks for the Communicative Classroom. — Cambridge, Cambridge University Press, 1989. — 211 c.
225. Nunan, D. The Learner-Centered Curriculum. — Cambridge, Cambridge University Press, 1988. — 196 c.
226. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Foreign Language Teacher Should Know. — Reading, MA, Harper Collins, 1990. — 342 c.
227. Oxford R.L., Ehrman M.E., Lavine R. Style Wars: Teacher-Student Style Conflicts in the Language Classroom// Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs/Под ред. Magnan S.S. — Boston, MA, Heinle & Heinle, 1991. — C.1-25.
228. Oxford R.L., Leaver B.L. A Synthesis of Strategy Instruction For Language Learners// Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives./Под ред. Oxford R.L. — Manoa, Hawaii, University of Hawai'i Press, 1996. — C. 227-246.
229. Pask, G., Scott, B.C.E. Learning Strategies and Individual Competence// (Ed.), Personality and Learning 1: A Reader Prepared by the Personality and Learning Course Team and The Open University/Под ред. Whitehead J. M. — London, Hodder and Stoughton, 1975. — C.257-287.
230. Passport to the World: Learning to Communicate in a Foreign Language/Под ред. B.L. Leaver, I. Dubinsky, и M. Champine. — San Diego, CA, LARC Press, San Diego State University, 1999. — 208 c.

231. Piaget J., Inhelder B. *Memory and Intelligence*. — New York, Basic Books, 1973. — 414 c.
232. Pool C.R. *Maximizing Learning//Educational Leadership*. — 1997. — N 54. — C.11-15.
233. Reid J.R. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. — Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall, 1998. — 207 c.
234. Reiff J. *Learning Styles*. Washington, DC, NEA Professional Library, 1992. — 40 c.
235. Riding R.J., Rayner S. *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior*. — London, D. Fulton Publishers, 1998. — 217 c.
236. Reiser M. *Memory in Mind and Brain*. New Haven, Yale University Press, 1991. — 218 c.
237. Ross D.F., Read J.D., Tolia M.P. *Adult Eyewitness Testimony: Current Trends and Developments*. — NY, Cambridge University Press, 1994. — 434 c.
238. Salovey P., Sluyter D. *Inteligência Emocional da Criança; Aplicações na educação e no dia-a-dia*. — Rio de Janeiro, Editora Campus, 1999. — 352 c.
239. Sarasin L.C. *Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom*. — Madison, WI, Atwood Publications, 1999. — 102 c.
240. Schmeck R.R. *Learning Strategies and Learning Styles*. — New York: Plenum Press, 1988. — 368 c.
241. Sims R.R., Sims S.S. *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education*. — Westport, CT, Greenwood Press, 1995. — 213 c.
242. Sinatra R., Stahl-Gemake J. *Using the Right Brain in the Language Arts*. — Illinois, Charles C. Thomas, 1983. — 258 c.
243. Solomon D. *Teaching Styles and Learning*. — Chicago, Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1989. — 164 c.

244. Springer S.P. *Left Brain, Right Brain*. — San Francisco, W. H. Freeman, 1981. — 243 с.
245. Stage F.K. *Creating Learning Centered Classrooms: What Does Learning Theory Have to Say?*/Подготовлена центром ERIC Clearinghouse on Higher Education вместе с Association for the Study of Higher Education. — Washington, D.C., Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 1998. — 145 с.
246. Stansfield C., Hansen J. Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance//TESOL Quarterly. —1983. — N. 17. — С. 29-38.
247. Steinack J. *Impulsivität und Reflexivität bei Kindern*. — München, Oldenbourg, 1977. — 228 с.
248. Stephens T.M. *Directive Teaching of Children with Learning and Behavioral Handicaps*. — Columbus, OH, Charles E. Merrill Publishing Company, 1970. — 195 с.
249. Stricker L.J., Ross J. Some Correlates of a Jungian Personality Inventory//Psychological Report.. — 1964. — N 14. — С. 623-643.
250. Sylwester R. *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. — Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995. — 167 с.
251. Terrell T.D. A Natural Approach to the Acquisition and Learning of a Language//Modern Language Journal, — 1977. — N. 61. — С. 325-337.
252. Terrell T.D. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach//Modern Language Journal. —1991. — N. 75. — С. 52-63.
253. Thomson C.K. Learner-Centered Tasks in the Foreign Language Classroom//Foreign Language Annals. — 1992. — N. 25. — С. 523-531.
254. Torrance E.P. *Your Style of Learning and Thinking, Forms B and C*. Athens, GA, University of Georgia. — 1980. — 8 с.
255. Torrance E.P., Reynolds C.R., Riegel T., Ball O. *Your Style of Learning and Thinking*//The Gifted Child Quarterly. — 1977. — N 16.

256. Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition/Под ред. R. C. Lugton. — Philadelphia, Center for Curriculum Development, 1971. — 144 с.
257. Vygotsky L.S. Educational Psychology/Перевод R. Silverman.— Boca Raton, FL: St. Lucie Press, 1977. — 374 с.
258. Whittlesea B.W.A., Jacoby L.L., Girard, K.A. Illusions of Immediate Memory: Evidence of an Attributional Basis for Feelings of Familiarity and Perceptual Quality//Journal of Memory and Language. — 1990. — N 29. — С. 716-732.
259. Williams L.V. Teaching for the Two-Sided Mind: A Guide to Right/Left Brain Education. — Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1983. — 213 с.
260. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. — Essex, England, Addison Wesley Longman, 1996. — 160 с.
261. Wing B., Mayewski S.F. Oral Proficiency Testing in College-Level Foreign-Language Programs. — Hastings-on-Hudson, N.Y., ACTFL, 1984. — 31 с.
262. Witkin H. Research on Cognitive Style//Personality and Learning/Под ред. M. Whitehead. — London, Hodder & Stoughton, 1975. — 2 v.
263. Wolf G., Koff E. Memory for Pure and Verb-Derived Nouns: Implications for Hemispheric Specialization//Brain and Language. — 1978. — N 5. — С. 336-41.
264. Zelniker T., Jeffrey W.E. (1976). Reflective and Impulsive Children: Strategies of Information Processing Underlying Differences in Problem Solving//Monographs of the Society for Research in Child Development. — 1976. — N 41, Serial No. 168.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## ПЕРЕЧЕНЬ ТЕРМИНОВ, УПОТРЕБЛЯЮЩИХСЯ В РАБОТЕ, И ИХ ДЕФИНИЦИИ

Источник термина указан в скобках:

ЛС — Логический словарь /Кондаков/

НС — Новейший философский словарь /Грицанов/

КПС — Краткий психологический словарь-хрестоматия /Платонов/

КСКТ — Краткий словарь когнитивных терминов /Кубрякова, Демьянков, Панкрац,  
Лузина/

ТМП — Термины методики преподавания русского языка как иностранного /Глухов,  
Щукин/

Автор и дата публикации показываются для терминов, введенные в статьях и  
монографиях.

РТ — «Рабочий термин» /обозначает термин, не существующий в литературе,  
предлагаемый автором диссертации/.

абстрактный: см. абстракция

абстракция: процесс мышления; «отвлечение существенных свойств  
предмета или явления от несущественных» /КПС/

аффект: «протекающий эмоциональный процесс» /КПС/

аффективные стратегии: стратегии, связанные с личностью учащегося  
/Оксфорд 1990/

активизация: см. активация

анализ: «мысленное расчисление предмета, явления, ситуации и  
выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон»  
/КПС/

аналитический: см. анализ

аналог: «перенос усвоенных моделей и образцов на другие явления»  
/ТМП/

аналогический: воспринимает посредством аналога /см. аналог/ /РТ/

ассоциация: «отражение в сознании взаимосвязей предметов и явлений  
действительности в форме закономерной связи нервно-психических  
явлений» /КПС/



- аудиальный: в отдельных контекстах является синонимом термин, слуховой; в диссертаций определяет подтип слухого канала, который воспринимает «на ухо» /РТ/
- вербалист: воспринимает посредством слов и букв, т.е., «видит» буквы; подтип зрительного канала восприятия /РТ/
- виды памяти: см. каналы восприятия
- визуальный: см. зрительно-воспринимающий
- восприимчивый: учится посредством прикладных действий и свободы выбора; предпочитает работать без расписания и срока /Мейрс-Бриггс 1976/
- гаптический: см. моторный
- дедуктивный: см. дедукция
- дедукция: «выведение одного положения на основе других, из которых оно с необходимостью следует» /КПС/
- детальнонаправленность: см. «детальнонаправленный»
- детальнонаправленный: обращает внимание на мелочи, часто упуская главную идею /РТ/
- доминантность полушария: предпочтение использовать особенности одного или другого церебрального полушария; другие термины: полушарность, доминантность церебрального полушария /Гешвинд и Левитский 1968/
- доминантность церебрального полушария: см. доминантность полушария
- доминирование полушария /мозга/: см. доминантность полушария
- зрительно-воспринимающий: см. зрительный
- зрительный: учится посредством восприятия зрением; другие термины: зрительно-воспринимающий, визуальный, образный, наглядно-образный /Белянин 2000, КСП, ТМП/
- иконист: воспринимает посредством образа; подтип зрительного канала восприятия /РТ/
- импульсивный: отличается быстротой реакции на стимул /Киг и Донлон 1972/
- импульсивность: см. импульсивный
- индуктивный: см. индукция

- индукция: «форма мышления, посредством которой мысль наводится на какое-либо общее правило, общее положение, присущее всем единичным предметам какого-либо класса» /ЛС/
- интерпретация: «когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и/или неречевых действий» /КСКТ/
- интраверсия: см. «интравертный»
- интраверт: направленный на внутренний мир /НФС; Леонтьев 1970/
- интуитивно-мыслительный: учится посредством взаимодействия с идеями, интересуется системами и моделями /Кирси и Бейтс 1990/
- интуитивно-чувствительный: учится посредством взаимодействий с людьми, интересуется культурой /Кирси и Бейтс 1990/
- интуитивный: доверяет своим собственным убеждениям; живет завтрашним днем /Букалов и Бойко 1992/; см. интуиция
- интуиция: «обобщение в сознании ряда мелких, трудно учитываемых и улавливаемых факторов» /КПС/
- инференция: «получение выводных данных в процессе обработки информации» /КСКТ/
- каналы восприятия: предпочтительно физические способы и пути получения новой информации; другие термины: стили восприятия, сенсорные предпочтения, сенсорные преференции, виды памяти /Белянин 2000/
- категоризация: «членения внешнего и внутреннего мира» /КСКТ/
- кинестетический: учится посредством действий
- когнитивные стратегии: см. общие когнитивные стратегии
- когнитивный стиль: «предпочитаемый подход к решению проблемы» /КСКТ/
- компенсаторные стратегии: стратегии, которые используются при работе с незнакомой информацией, лексикой, или грамматикой или в новых, неизвестных условиях /Оксфорд 1990/
- конкретность: см. конкретный /Грегорк 1982, Мессик 1976/
- конкретный: склонен к тому, что можно «пощупать», прагматичный
- концептуализация: процесс «познавательной деятельности человек, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов» /КСКТ/

линейный: см. последовательный

МБИТ: см. Мейрс-Бриггс Индикатор Типов

Мейрс-Бриггс Индикатор Типов: классифицирует типы личности по четырем факторам: экстравертность-интравертность, интуитивность-сенсорность, мыслительность-чувствительность; оцениваемость-восприимчивость /Мейрс-Бриггс 1976/

метакогнитивные стратегии: продумывание процесса изучения до, после, и во время процесса /Оксфорд 1990/

метод познания: см. стратегия

механический: учится посредством списывания и письма /РТ/

моторно-воспринимающий: см. моторный канал восприятия

моторный: предпочитает моторный канал восприятия; воспринимает посредством письма /см. механический/ или движения /см. кинестетический/; другие термины: моторно-воспринимающий, сенсорномоторный, в смысле механического — осязательный, тактильный и гаптический /КПС, Белянин 2000/

наглядно-образный: см. зрительный

нелинейный: см. произвольный

НМ: см. интуитивно-мыслительный

НЧ: см. интуитивно-чувствительный рефлексивные

образный: см. визуальный

общие когнитивные стратегии: стратегии используемые при усвоении информации способом понимания и мышления /Оксфорд 1990/

однозначный: воспринимает посредством прямого выражения или объяснение /РТ/

осязательный: см. моторный

поле-зависимость: см. поле-зависимый

поле-зависимый: не отличает объекта от его фона; понимает лишь посредством контекста /Виткин 1975/

поле-независимость: см. поле-независимый

поле-независимый: отличает объект от его фона; понимает посредством контекста и вне контекста /Виткин 1975/

поле-чувствительный: использует фон, чтобы понять, передать новую информацию /Эрман 1996, РТ/

- полушарность: см. доминантность полушария
- последовательный: организует информацию линейным способом; учится посредством пошагового подхода /Грегорк 1982/
- произвольный: организует информацию нелинейным способом /Грегорк 1982/
- психологический тип: стабильные характеристики личности /КСП/
- психотип: см. психологический тип
- рефлексивный: см. рефлексивный
- рефлетивность: см. рефлексивный
- рефлексивный: характеризуется паузами до реакции на стимул /Киг и Донлон 1972/
- речевой: учится посредством говорения /сами говорят/ /РТ/
- СВ: см. сенсорно-восприимчивый
- сенсорномоторный: см. моторный
- сенсорные предпочтения: см. каналы восприятия
- сенсорные преференции: см. каналы восприятия
- сенсорный: доверяет данным; живет сегодняшнем днем; «через ощущения полнокровно воспринимают окружающий мир» /Букалов и Бойко 1992/
- сенсорно-восприимчивый: ищет свободу и выбор, тянется к природе и искусству /Кирси и Бейтс 1990/
- слухо-воспринимающий: см. слуховой
- слуховой: учится посредством восприятия на слух; «способность запоминать звуковые комплексы и воспроизводить их»; в другие термины: слухо-воспринимающий, аудальный /ТМП/
- синопсис: см. «синоптический»
- синоптический: воспринимает все как целое /РТ/
- синтетический: склонен к «пострению» новых, все более сложных объектов /КПС/
- социальные стратегии: стратегии, зависящие от реакций или помощи преподавателя, других учащихся, и даже посторонних людей /Оксфорд 1990/
- стили восприятия: см. каналы восприятия

стили мышления: предпочтительные, ведущие способы обработки, накопления и воспроизведения информации и продуцирования новой качественно-уникальной идеи

стратегия: основной процесс мышление; определенные тактики или приемы, используемы учащимися для овладения новыми знаниями /КПС, Акишина и Каган 1997; Ливер и Оксфорд 1993/

стратегия изучения: см. стратегия

стратегия обучения: см. стратегия

стратегия овладения: см. стратегия

тактильный: см. моторный

уравнители: те, кто находит сходства между двумя объектами /Мессик 1984/

усилители: те, кто находит различия между двумя объектами /Мессик 1984/

фон: основа, поле /КСКТ, Лакофф 1981/

целостнонаправленность: см. «целостнонаправленный»

целостнонаправленный: обращает внимание на главную идею, часто пропуская детали /РТ/ — подобные термины: глобальный, холистический

церебральное доминирования: см. доминантность полушария

экстраверсия: см. «экстравертный»

экстравертный: направленный на внешний мир /НФС; Леонтьев 1970; Акишина и Каган 1997/

эктасис: см. «эктенический»

эктенический: развертывает идею и концепции /РТ/

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### ОПРОСНИКИ

Большинство опросников, указанных в данной работе, не могут быть приведены в качестве образцов, потому что на них распространяются авторские права. Два опросника можно найти в Интернете /АЛСАТ и Тест темперамента/. Здесь мы включаем три Опросника, которые были опубликованы или те, на которые авторы дали разрешение на включение в приложение /Тест Торрансом, Индексы сравнительной целостности Ливер, и ЭЛКО/.

#### АЛСАТ

Определяет 6 подтипов каналов восприятия и 8 стилей мышления

зрительный канал: вербалисты, иконисты

слуховой канал: аудиалы, речевики

моторный канал: механистики, кинестетики

аналитический — целостнонаправленный

уровнители — усилители

импульсивный — рефлексивный

конкретный — абстрактный

последовательный — произвольный

наблюдающий — ученый — практический — экспериментирующий

в Интернете: <http://www.russnet.org/assess/ALSAT.html>

#### Тест темперамента

Определяет 16 психологических типов

в Интернете: <http://www.socionics.com>

Ваш стиль обучения и мышления /Тест Торрансом/

определяет полушарность

опубликован в The Gifted Child Quarterly, 1978; опубликован в русском переводе в книге, Опросники/Под ред. М. Везилича. — Салинас, Калифорния, 1995

/Форма Б/

Поль Торранс, Сесил Рейнолдс, Теодор Ригель и Орлоу Болл

Инструкция. В каждом вопросе описаны три разных стиля обучения и мышления. Обведите один, который лучше всего описывает Ваши сильные стороны и предпочтения.

1. /а/ не очень хорошо запоминаю лица

/б/ не очень хорошо запоминаю имена

/в/ одинаково хорошо запоминаю лица и имена

2. /а/ лучше всего усваиваю устные объяснения

/б/ лучше всего усваиваю объяснения в примерах

/в/ одинаково хорошо усваиваю устные объяснения и объяснения в примерах

3. /а/ способен легко выражать чувства и эмоций

/б/ умеренно сдержан в выражении чувства и эмоции

/в/ скован в выражении чувства и эмоций

4. /а/ весело и свободно экспериментирую в спорте, в искусстве, вне работы

/б/ систематичен и сдержан в экспериментаторстве

/в/ одинаково склонен как к веселому и свободному, так и к сдержанному и систематическому экспериментированию

5. /а/ предпочитаю занятия, на которых дается один вид задания, после

- него другой, и так постепенно
- /б/ предпочитаю занятия, на которых я работаю над несколькими заданиями одновременно
- /в/ одинаково предпочитаю и первый и второй вид занятий
6. /а/ предпочитаю тесты, где нужно выбрать один правильный ответ из серии ответов
- /б/ предпочитаю тесты-эссе
- /в/ одинаково предпочитаю и те, и другие
7. /а/ хорошо интерпретирую язык телодвижений и интонационные аспекты устной речи
- /б/ плохо интерпретирую язык телодвижений, завишу от того, что говорят люди
- /в/ одинаково хорошо интерпретирую язык телодвижений и речевое выражение
8. /а/ легко придумываю смешные фразы и поступки
- /б/ с трудом придумываю смешные фразы и поступки
- /в/ относительно легко придумываю смешные фразы и поступки
9. /а/ предпочитаю занятия, на которых я двигаюсь и что-нибудь делаю
- /б/ предпочитаю занятия, на которых я слушаю других
- /в/ одинаково предпочитаю и те, и другие занятия
10. /а/ использую фактическую, объективную информацию в суждениях
- /б/ использую личный опыт и чувства в суждениях
- /в/ использую в равной мере и то, и другое
11. /а/ легко, весело подхожу к решению проблем
- /б/ серьезно, по деловому подхожу к решению проблем
- /в/ совмещаю веселый и серьезный подход



12. /а/ умственно воспринимаю и реагирую на звуки и образы больше,  
чем на людей  
/б/ существенно самопроизволен и творчески настроен в группе  
людей  
/в/ одинаково восприимчив и самопроизволен в умственном смысле,  
независимо от окружения
13. /а/ почти всегда свободно использую любой доступный материал  
для работы  
/б/ временами использую любой доступный материал для работы  
/в/ предпочитаю работать с соответствующим, предложенным  
материалом, используя его по назначению
14. /а/ люблю, когда мои занятия или работа запланирована и я знаю,  
что я конкретно должен делать  
/б/ люблю, когда мои занятия или работа не чужды гибкости и  
возможным переменам по мере продвижения  
/в/ одинаково предпочитаю как запланированные, так и открытые для  
перемен занятия и работу
15. /а/ весьма изобреттелен  
/б/ временами изобреттелен  
/в/ никогда не изобреттелен
16. /а/ лучше всего думаю, лежа на спине  
/б/ лучше всего думаю, сидя прямо  
/в/ лучше всего думаю при движении или ходьбе
17. /а/ люблю занятия, на которых задания имеют четкую и  
непосредственную практическую применимость /напр., черчение,  
магазин, домашняя бухгалтерия/

- /б/ люблю занятия, на которых задания не имеют четкой практической применимости /литература, алгебра, история/  
 /в/ одинаково предпочитаю оба вида занятий
18. /а/ люблю догадываться и предсказывать многие ситуации когда я не уверен в каких-то вещах  
 /б/ скорее не стану догадываться, если не уверен  
 /в/ догадываюсь в некоторых видах ситуаций
19. /а/ люблю выражать чувства и идеи простым языком  
 /б/ люблю выражать чувства и идеи стихами, песнями, танцами и т.д.  
 /в/ одинаково предпочитаю оба вида самовыражения
20. /а/ обычно получаю много новых идей из поэзии, символов и т.д.  
 /б/ временами получаю новые идеи из поэзии, символов и т.д.  
 /в/ редко получаю новые идеи из поэзии, символов и т.д.
21. /а/ предпочитаю простые задачи  
 /б/ предпочитаю сложные задачи  
 /в/ одинаково предпочитаю и простые, и сложные задачи
22. /а/ реагирую на призыв к эмоциям  
 /б/ реагирую на призыв к логике  
 /в/ одинаково реагирую на то, и на другое
23. /а/ предпочитаю работать над проблемами /задачами, последовательно решать одну за другой  
 /б/ предпочитаю работать одновременно над проблемами /задачами/  
 /в/ одинаково предпочитаю последовательную работу и работу одновременно над несколькими проблемами /задачами/
24. /а/ предпочитаю изучать традиционные области предмета

/б/ предпочитаю иметь дело с теорией и гипотезами нового предмета

/в/ в равной степени предпочитаю и то, и другое

25. /а/ предпочитаю аналитическое чтение, критику, напр., книжное обозрение и т.д.

/б/ предпочитаю творческое, синтезирующее чтение, позволяющее применять и использовать информацию для решения задач

/в/ одинаково предпочитаю и то, и другое

26. /а/ предпочитаю интуитивный подход к решению задач

/б/ предпочитаю логический подход к решению задач

/в/ предпочитаю в равной степени и логический, и интуитивный подход

27. /а/ предпочитаю зрительно представлять задачу при решении

/б/ предпочитаю проанализировать вслух задачу, чтобы решить ее

/в/ не предпочитаю ни то, ни другое

28. /а/ предпочитаю логически решать задачи

/б/ предпочитать решать задачи, исходя из опыта, практики

/в/ предпочитаю в равной степени и то, и другое

29. /а/ умею хорошо объяснять устно

/б/ умею хорошо объяснять в движении и действии

/в/ умею одинаково хорошо объяснять как устно, так и наглядным способам

30. /а/ учусь быстрее, когда преподаватель использует устные объяснения

/б/ учусь быстрее, когда преподаватель использует письменные объяснения

/в/ одинаково предпочитаю и тот, и другой тип объяснений

31. /а/ преимущественно полагаюсь на язык при запоминании и мышлении  
/б/ преимущественно полагаюсь на образы при запоминании и мышлении  
/в/ одинаково полагаюсь на образы и язык
32. /а/ предпочитаю анализировать уже заверченный материал  
/б/ предпочитаю организовывать и доводить до конца незаконченный материал  
/в/ не предпочитаю ни того, ни другого рода деятельности
33. /а/ люблю разговаривать и писать  
/б/ люблю рисовать и манипулировать  
/в/ люблю и то, и другое
34. /а/ легко могу потеряться даже в знакомой обстановке  
/б/ легко ориентируюсь даже в незнакомой обстановке  
/в/ относительно хорошо ориентируюсь
35. /а/ более творческая натура, нежели интеллектуальная  
/б/ более интеллектуальная, чем творческая натура  
/в/ интеллектуальная и творческая натура
36. /а/ люблю находиться в шумной людной обстановке, где что-нибудь все время происходит  
/б/ люблю находиться в обстановке, где я могу, насколько позволяют способности, сконцентрироваться на чем-то одном  
/в/ иногда люблю и то, и другое, не могу строго предпочесть одно другому
37. /а/ преимущественно интересуюсь эстетическими проблемами: искусством, музыкой, танцами

/б/ преимущественно интересуюсь практическими, прикладными

вещами: работой, походами, коллективными видами спорта

/в/ одинаково участвую и в том, и в другом виде деятельности

38. /а/ профессиональное призвание преимущественно к бизнесу,

экономике, а также наукам, типа химии, биологии, физики

/б/ профессиональное призвание преимущественно к гуманитарным

наукам, типа истории, социологии, психологии

/в/ в данный момент не имею четкого предпочтения

39. /а/ предпочитаю изучать детали и специфические факты

/б/ предпочитаю общий обзор предмета, взгляд на главную идею

/в/ предпочитаю, когда общий обзор перемежается деталями

40. /а/ умственно восприимчив и реагирую на то, что слышу и читаю

/б/ в состоянии умственного поиска, самопознания в процессе учебы

/в/ и то и другое

счет:

стиль

счет

правый /П/

\_\_\_\_\_

левый /Л/

\_\_\_\_\_

скоординированный /С/

\_\_\_\_\_

ключ

№ а б в

№ а б в

1 Л П С

21 Л П С

2 Л П С

22 П Л С

3 П Л С

23 Л П С

4 П Л С

24 Л П С

5 Л П С

25 Л П С

6	П	Л	С	26	П	Л	С
7	П	Л	С	27	П	Л	С
8	П	Л	С	28	Л	П	С
9	П	Л	С	29	Л	П	С
10	Л	П	С	30	Л	П	С
11	П	Л	С	31	Л	П	С
12	П	Л	С	32	Л	П	С
13	П	С	Л	33	Л	П	С
14	Л	П	С	34	Л	П	С
15	П	С	Л	35	П	Л	С
16	П	Л	С/П	36	П	Л	С
17	П	Л	С	37	П	Л	С
18	П	Л	С	38	Л	П	С
19	Л	П	С	39	Л	П	С
20	П	С	Л	40	Л	П	С

Индексы сравнительной целостности Ливер /ИСЦЛ/

Определяет синопсис-эктасис

ИСЦЛ составляет первую часть опросника АЛСАТ и был опубликован в русском переводе в книге, Опросники/Под ред. М. Везилича. — Салинас, Калифорния, 1995.

Инструкция: Обведите кружком ответ, который наиболее точно описывает Вас. Если Вам подходит более, чем один ответ, обведите тот,

который описывает Ваше поведение в последнее время, в ситуации стресса или когда Вы ограничены во времени. Если у Вас есть опыт, связанный с определенной ситуацией, отраженной в вопросе, предскажите свою наиболее вероятную реакцию.

1. Когда Вас просят определить на рисунке-ребусе количество обезьян, прячущихся на дереве, то Вы:

/а/ легко находите их;

/б/ находите после некоторого поиска;

/в/ редко находите;

/г/ находите после того, как кто-то укажет Вам на одну из них или нескольких.

2. Выполняя задание, описанное выше, Вы испытываете:

/а/ положительное напряжение;

/б/ радость;

/в/ расстройство;

/г/ гнев.

3. При наличии двух предметов Вы скорее всего заметите:

/а/ только различие между ними;

/б/ только их схожесть;

/в/ сначала различие, затем схожесть;

/г/ сначала схожесть, затем различие.

4. Сталкиваясь с новым математическим понятием, Вы предпочитаете:

/а/ получить пошаговое объяснение;

/б/ рассмотреть несколько примеров и сделать свои собственные выводы;

/в/ сделать выводы из примеров сопровождаемых объяснением;

/г/ получить объяснение сопровождаемое примерами.

5. Читая для удовольствия, Вы:

/а/ лучше помните сюжет рассказа;

/б/ лучше помните идеи;

/в/ смешиваете свои идеи и идеи автора;

/г/ используя текст, придумываете что-то свое.

6. Встречаясь с новыми словами в книгах или статьях, Вы предпочитаете:

/а/ угадать значение по контексту;

/б/ проанализировать значение, разбив слово на части

/в/ найти слово в словаре

/г/ пропускаете слово, если оно не является ключевым для понимания предложения

7. Когда Вы смотрите фильмы на иностранном языке, Вы предпочитаете:

/а/ смотреть весь фильм;

/б/ смотреть весь фильм после короткого резюме относительно его содержания;

/в/ смотреть фильм по частям, чтобы обсудить их с другими прежде, чем продолжить просмотр;

/г/ получить список слов и фраз к фильму.

8. Когда Вы шьете или что-нибудь мастерите, Вы:

/а/ следуете чертежу шаг за шагом;

/б/ сначала изучаете чертеж, затем заглядываете в него только в случаях необходимости;

/в/ не пользуетесь чертежом;

/г/ пользуетесь картинкой-образцом, изредка заглядывая в



чертеж.

9. Когда Вы смотрите телевизор, Вы чаще всего:

/а/ переключаете каналы, пока не найдете что-нибудь интересное;

/б/ имеете что-то в виду и переключаете каналы пока не натолкнетесь на это;

/в/ выбираете по телевизионной программы каждый раз;

/г/ планируете просмотр заранее на день или неделю.

10. После встречи впервые с кем-либо Вы скорее всего помните:

/а/ его/ее слова;

/б/ идеи;

/в/ внешний вид;

/г/ имена.

11. Если в Вашей квартире произведена незначительная перестановка, Вы скорее всего заметите ее:

/а/ сразу же;

/б/ только, если Вы не можете что-то найти;

/в/ пока Вам не укажут на это;

/г/ через некоторое время.

12. При знакомстве с новой компьютерной программой Вы:

/а/ следуете меню «помощь»

/б/ следуете сначала руководству

/в/ действуете исключительно методом проб и ошибок

/г/ действуете методом проб и ошибок, обращаясь к менюю

«помощь» или руководству как к последнему источнику.

13. В школе Вы получали или получаете лучшие оценки по заданиям, которые требуют:

/а/ перечисления /названия/;

/б/ указать ошибки /например, подчеркнуть неправильно написанные слова/;

/в/ описать или объяснить что-то;

/г/ придумать что-то.

14. Какое прилагательное учитель скорее всего использует для описания вашей работы в школе:

/а/ творческая;

/б/ точная;

/в/ подробная;

/г/ уникальная.

15. Какую форму работы Вы предпочитаете по естественно-научным предметам:

/а/ объяснение, сопровождаемое экспериментом;

/б/ эксперимент, сопровождаемый объяснением;

/в/ только объяснение;

/г/ только эксперимент.

16. На занятия по родному языку Вам больше всего нравятся:

/а/ грамматические правила и построение предложений;

/б/ свободные сочинения;

/в/ сочинения на заданную тему;

/г/ словарные игры.

17. Запоминая стихи, Вы:

/а/ запоминаете сразу фразу, начиная с первой строки;

/б/ запоминаете сразу фразу, начиная с последней строки;

/в/ создаете в уме образ и затем облачаете его в слова;

/г/ слушаете много раз, повторяя.

18. При написании сочинения Вы начинаете:

/а/ с общего плана;

/б/ с иллюстрации и/или перечня идей;

/в/ со зрительного образа;

/г/ с подробного плана.

19. Направляясь в новое место в знакомом городе, Вы:

/а/ планируете маршрут в голове;

/б/ следуете чьей-то инструкции;

/в/ двигаетесь в нужном направлении, потом действуете методом проб и ошибок;

/г/ используете карту.

20. Сталкиваясь с противоречивой информацией, Вы:

/а/ ищете компромис;

/б/ пытаетесь определить, какая информация верна;

/в/ объединяете противоречивую информацию для создания новой идеи;

/г/ пытаетесь найти источник противоречий.

21. Если Вам приходится слышать разговор на иностранном языке:

/а/ не можете понять ничего пока не определите на каком языке говорят;

/б/ легко отличаете один язык от другого, даже если говорит один и тот же человек;

/в/ после незначительной путаницы в начале, легко отличаете один язык от другого, иногда с незначительным сознательным усилием;

/г/ очень легко понимаете язык страны, который Вы изучаете на уроке по иностранному языку.

22. Читая таинственную историю или детектив в первый раз, Вы:

/а/ просматриваете сначала оглавление;

/б/ читаете конец до прочтения всей книги;

/в/ читаете книгу последовательно с первой до последней страницы;

/г/ думаете о сюжете или анализируете его, используя информацию уже имеющуюся до прочтения книги или время от времени при чтении.

23. Покупая одежду в большом универмаге, в котором раньше не бывали, Вы:

/а/ до того как пройти к нужной секции изучите план расположения отделов и выберите дорогу;

/б/ будете бродить в поисках секции или пойдете туда наугад;

/в/ спросите направление в начале поисков;

/г/ спросите направление только, если Вы не можете найти секцию методом проб и ошибок.

24. Читая учебник с диаграммами и рисунками, Вы:

/а/ по мере чтения помечаете основные пункты;

/б/ останавливаетесь и зрительно представляете информацию по мере чтения;

/в/ сначала просмотрите картинки, затем читаете;

/г/ сначала читаете, рассматривая картинки, либо после чтения, либо вообще, не глядя на них.

25. Если бы Вам пришлось выбирать товар по каталогу Вы:

/а/ выбирали бы по картинкам;

/б/ выбирали бы по напечатанному описанию;

/в/ сначала посмотрели бы на картинки, затем прочли бы описание

/г/ сначала прочли бы описание, затем посмотрели бы на  
картинки.

Подсчет:

1. /а/ 1	6. /а/ 4	11. /а/ 1	16. /а/ 1	21. /а/ 5
/б/ 2	/б/ 2	/б/ 4	/б/ 5	/б/ 1
/в/ 5	/в/ 1	/в/ 5	/в/ 4	/в/ 2
/г/ 4	/г/ 5	/г/ 2	/г/ 2	/г/ 4
2. /а/ 2	7. /а/ 5	12. /а/ 2	17. /а/ 1	22. /а/ 4
/б/ 1	/б/ 4	/б/ 1	/б/ 2	/б/ 5
/в/ 4	/в/ 2	/в/ 5	/в/ 5	/в/ 1
/г/ 5	/г/ 1	/г/ 4	/г/ 4	/г/ 2
3. /а/ 1	8. /а/ 1	13. /а/ 1	18. /а/ 2	23. /а/ 1
/б/ 5	/б/ 2	/б/ 2	/б/ 4	/б/ 5
/в/ 2	/в/ 5	/в/ 4	/в/ 5	/в/ 2
/г/ 4	/г/ 4	/г/ 5	/г/ 1	/г/ 4
4. /а/ 1	9. /а/ 5	14. /а/ 4	19. /а/ 4	24. /а/ 1
/б/ 5	/б/ 4	/б/ 1	/б/ 2	/б/ 5
/в/ 4	/в/ 2	/в/ 2	/в/ 5	/в/ 5
/г/ 2	/г/ 1	/г/ 5	/г/ 1	/г/ 2
5. /а/ 1	10. /а/ 2	15. /а/ 2	20. /а/ 4	25. /а/ 5
/б/ 2	/б/ 5	/б/ 4	/б/ 1	/б/ 1
/в/ 4	/в/ 4	/в/ 1	/в/ 5	/в/ 4
/г/ 5	/г/ 1	/г/ 5	/г/ 2	/г/ 2

Счет: \_\_\_\_\_

Интерпретация: 25-64 /эктенический подход/, 65-85 /ситуативный подход/, 86-125 /синоптический подход/.

### ЭЛКО

Второй вариант /30 вопросов/ еще готовится к публикации. Ниже проведен первый вариант /10 вопросов/.

Инструкция:

Укажите цифру для каждого противопоставление.

например:

Я люблю ездить на велосипеде.

Я люблю плавать.

лучше всего описывает меня ————— лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

ВОЗМОЖНЫЕ ОТВЕТЫ:

/а/ если Вы любите плавать намного лучше, чем Вы любите ездить на велосипеде:

лучше всего описывает меня ————— X ————— лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

/б/ если Вы любите плавать лишь немного лучше, чем Вы любите ездить на велосипеде:

лучше всего описывает меня ————— X ————— лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

/в/ если у Вас нет предпочтения:

лучше всего описывает меня ————— X ————— лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

\*\*\*\*\*

Вопросы:

1. Поле-зависимость — поле-независимость

Я предпочитаю работать с новым материалом в контексте. Таким образом, узнаю новые слова и выражения.

Контекст мне не очень полезен. Мне надо знать точное значение слов и выражений заранее.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

## 2. Поле-чувствительность — отсутствие поле-чувствительности

Я предпочитаю работать с новым материалом без объяснений; я сам узнаю главную информацию.

Лишние детали мешают мне понимать; я хочу, чтобы преподаватель указал главную информацию.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

## 3. Усиление — уравнение

Я сразу замечаю различия между двумя вещами.

Я сразу замечаю сходства между двумя вещами.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

## 4. Целостнонаправленность — детальнонаправленность

Я начинаю с главной идеи, часто пропуская детали.

Я начинаю с деталей, иногда не находя главной идеи.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

## 5. Импульсивность — рефлексивность

Я быстро реагирую, часто выбираю не думая о словах или поступках заранее.

Я обычно тщательно слова или планирую реакции до того, как я реагирую.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

## 6. Синтез — анализ

Я лучше учусь, когда у меня время и возможность разбить идею или вещь в части.

Я лучше учусь, когда я могу развить новую идею из частей отдельных идей.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

## 7. Аналогичность — однозначность

Я лучше учусь посредством метафор, ассоциаций, образцов и рассказов.

Я лучше понимаю прямое значение и вещи, которые я могу считать.

лучше всего описывает меня ----- лучше всего описывает меня  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

### 8. Конкретность — абстрактность

Я лучше учусь применением  
идей к аутентичным ситуациям.

Я лучше учусь формальными  
изложениями знаний.

лучше всего описывает меня ————— лучше всего описывает меня

1 2 3 4 5 6 7 8 9

### 9. Последовательность — произвольность

Я лучше учусь при пошаговой  
презентации; учебник и конспект  
курса мне весьма полезны.

Я лучше учусь при  
возможности установить  
свой рабочий порядок.

лучше всего описывает меня ————— лучше всего описывает меня

1 2 3 4 5 6 7 8 9

### 10. Дедуктивность — индуктивность

Я предпочитаю начать с правил  
применить их к своему  
собственному опыту.

Я обычно начинаю со своего  
собственного опыта, на  
основе его обобщая правила.

лучше всего описывает меня ————— лучше всего описывает меня

1 2 3 4 5 6 7 8 9