

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

© 2005 М.В. Щербакова

Воронежский государственный университет

Можно с уверенностью утверждать, что большинство преподавателей иностранного языка, подбирая материал, подлежащий усвоению, и планируя занятие, опираются на знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Как известно, индивидуализация обучения является одним из ведущих дидактических принципов. При обучении же иноязычному общению этот принцип приобретает еще большее значение. Е.И. Пассов относит индивидуализацию к методическим принципам, раскрывающим сущность коммуникативного метода обучения иностранным языкам, и отмечает, что "она должна пронизывать весь процесс обучения иноязычному говорению" [7, 42].

В рамках системного подхода автор рассматривает индивидуализацию как "целостное образование, интегрирующее в себе группы свойств человека как индивида, субъекта и личности" [7, 188]. По мнению автора, представляется правомерным выделение индивидуальной индивидуализации, предназначенной для учета и развития определенных комплексов органических свойств человека, среди которых центральными являются способности, в частности, к изучению иностранного языка; субъектной индивидуализации, отвечающей за формирование у каждого ученика рациональных приемов учебной деятельности; а также личностной индивидуализации, предназначенной для учета личностных качеств и свойств учащихся, которые составляют вершину структурной организации индивидуальности, ее ядро (Б.Г. Ананьев).

Таким образом, учащийся выступает одновременно как индивид с определенным уровнем развития способностей к иностранному языку, как субъект учебной деятельности, характеризующийся разной степенью владения рациональными приемами учения, и как личность со своим контекстом жизнедеятельности, личностным опытом, интересами, эмоциями, чувствами и т.д.

Трудно, если вообще возможно, эффективно преподавать иностранный язык, когда преподаватель плохо знает, каким образом учащиеся овладевают языком, какие интеллектуальные и эмоциональные особенности проявляются в этом процессе. Еще К.Д. Ушинский писал: "Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить" [8, 87]. Для создания эффективной системы обучения иностранному языку требуется психологически адекватная теория усвоения знаний, представление о сущности тех процессов, которые происходят, когда человек овладевает новым способом усвоения (присвоения) знаний.

Изучение индивидуально-личностных особенностей обучаемых, исходя из сказанного, приобретает особое значение. Знание этих особенностей в значительной мере позволяет обрисовать картину "своеобразия ума" (Н.С. Лейтес) учащегося и тем самым приблизиться к раскрытию "резервов" - оптимальных способов и приемов усвоения (присвоения) иноязычной информации.

Для того чтобы целенаправленно управлять учебной деятельностью учащегося, преподаватель должен прежде всего знать, что представляет собой тот, кто выступает в качестве субъекта образовательного процесса. Как отмечал К.Д. Ушинский "если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях" [8, 124].

В этом смысле представляется важным знание, как возрастных, так и индивидуально-личностных особенностей учащихся, в частности студентов. От знания психологических особенностей личности студента, а также от понимания психологических закономерностей процесса усвоения материала в определенном возрастном периоде зависят и организация обучения, и выбор методов и приемов, адекватных

намечаемой учебной деятельности, а также вся система учебно-воспитательной работы в целом.

Прежде всего, преподавателю необходимо знать особенности студенчества как социально-психологической и возрастной категории.

Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. В социально-психологической характеристике студента важно учесть, что этот этап развития его жизни соотносится с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. В вузе учатся люди 17-25 лет. Их психика имеет ряд особенностей.

1. Это возраст расцвета физического и умственного развития человека. Но расцвет – еще не зрелость.

2. В этом возрасте характерны проявления максимализма и эгоцентризма.

3. Наблюдается безразличное отношение к опыту других людей и высокая оценка своего или своих товарищей.

4. Характерно стремление к независимости, самостоятельности, при низком чувстве ответственности.

5. Молодые люди весьма чувствительны в этом возрасте и самолюбивы.

6. Активно и с жаром защищают справедливость, но с обидой относятся к замечаниям в их адрес, они несамокритичны, легко ранимы.

7. Их отличает высокая требовательность к родителям, вообще ко всем взрослым, и низкая требовательность к себе.

8. Они самоуверенны. У них есть свои взгляды на мир, свои упрямые выводы.

9. Молодежь характеризуется желанием выделиться, хотя бы внешне (стиляги 50-х годов, пижоны 60-х, хиппи 70-х, панки 80-х, «джинсовая» молодежь и рокеры 90-х).

10. Однако основной особенностью студентов является их интеллектуальное развитие. Исходя из исследований физиологов и психологов (И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др.), можно считать основным критерием интеллектуального развития взрослого человека не просто способность усвоить сумму определенных знаний, а способность аналитически, самостоятельно и творчески мыслить при оперировании накопленными знаниями.

Студенческий возраст имеет важное значение в общем процессе становления личности как завершающий этап образования и как основная стадия специализации, как этап вхождения в сферу избранной социально-профессиональной деятельности. Б.Г. Ананьев выделяет этот возрастной период как центральный период активного развития сенсорно-перцептивных, мнемических, психомоторных и в особенности речемыслительных функций, а также как время ин-

тенсивного формирования специальных способностей в связи с профессионализацией [1].

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. В этом возрасте полностью сформированы умственные способности, а умственная деятельность становится все более устойчивой и эффективной. Студенты владеют сложными мыслительными операциями (анализом, синтезом, сравнением, обобщением, систематизацией, абстракцией, конкретизацией), имеют довольно богатый понятийный аппарат. Мнемологическое “ядро” интеллекта человека этого возраста характеризуется, как отмечает Б.Г. Ананьев, постоянным чередованием “пиков” или “оптимумов” то одной, то другой из входящих в это ядро функций [2, 346]. В исследованиях показано, что в различные микро-возрастные интервалы наблюдается неравномерное развитие функций, сказывающееся на уровне интеллекта. В одном периоде интеллектуальное развитие может происходить за счет более высокого развития каких-то сторон памяти, а в другом – мышления. Целый ряд функций по интенсивности развития может и не совпадать. Так, например, оптимумы в развитии памяти падают на 19 лет, а в развитии мышления на 20 лет. Это означает, что предлагаемые студентам учебные задания должны быть одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти усваиваемого материала, с целью его сохранения и целенаправленной актуализации.

Именно в студенческом возрасте отмечается наивысшая скорость переключения внимания в решении вербально-логических задач, наивысшая активность памяти. Однако, как указывает Б.Г. Ананьев, наблюдается наиболее острое противоречие между мнемическим и логическим развитием. Возможности логических преобразований усвоенного материала возрастают, а способность длительно запоминать и сохранять усвоенное временно ослабляется, что, по мнению автора, происходит тогда, когда накопление избыточной и сохранение усваиваемой информации идет при ухудшившейся “фильтрации” вновь усваиваемых знаний. Подобные мнемические противоречия особенно четко проявляются в умственной деятельности студентов младших курсов. В последующие три года (от 21 до 23 лет) структура интеллектуального развития молодых людей выглядит более равномерно [1].

Исходя из этого, совершенно очевидна низкая эффективность механического запоминания усваиваемого языкового материала при обучении иностранному языку. Как показывают наши наблюдения, студенты при изучении иностран-

ного языка не пользуются механической памятью. Они стараются превратить механическое запоминание в логически организованную мнемическую деятельность. Так, на вопрос: “Как Вы организуете самостоятельное усвоение новых лексических единиц?” - 87 % студентов ответили, что никогда не заучивают наизусть слова или правила. “С целью запоминания группирую слова по значению, тематически; запоминаю слова в процессе чтения, в предложениях”. “Я стараюсь найти ассоциации между новыми словами и теми, что я уже знаю”. “Я запоминаю значение нового слова или выражения, представляя, в какой ситуации оно может быть использовано”.

Экспериментально доказано, что студенты удерживают в памяти значительно больше “осмысленного материала”, чем при механическом запоминании, хотя бы при трехкратном его повторении. Осмысленное запоминание основывается на обобщенных и систематизированных ассоциациях, которых у студентов больше, чем у школьников.

Назначение периода юности в жизни каждого человека состоит в том, чтобы расширить горизонты познания реального мира, других людей и себя самого, выработать ко всему этому свое отношение, найти свое место в обществе и определить жизненные задачи. Отсюда – интерес студентов к самым общим, универсальным законам природы и человеческого бытия, стремление постигнуть теоретические и методологические основы научных дисциплин, острый интерес к познанию человеческих возможностей и внутреннему миру человека, склонность к самоанализу и самооценке.

В студенческом возрасте резко активизируется ценностно-ориентационная деятельность, выступающая в виде единства взглядов, отношений, позиций людей относительно значимых для них объектов, одобрения целей выполняемой ими деятельности и т.п. С ценностными ориентациями тесно связана в этом возрасте избирательность сознательной деятельности.

Студент, как субъект учебной деятельности, не просто строит общую картину мира, но вырабатывает собственное отношение ко всему, что знает и видит. Поэтому в его умственной деятельности сочетаются активность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность. В этом возрасте отмечается улучшение коммуникативности, большая дифференцированность эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции.

Основываясь на том, что это возраст существенных качественных сдвигов в личностном развитии в целом, будем полагать, что он характеризуется качественными изменениями и в коммуникативной деятельности. У студентов

полностью сформирована языковая система родного языка. При этом студенческий возраст называют возрастом “скрытых” качественных изменений в развитии речемыслительной деятельности субъекта, так как этот возрастной этап развития не отмечен, как правило, значительными количественными изменениями. Это возраст совершенствования общей культуры речи. В этом возрасте обнаруживаются, как отмечают психологи, высокие реакции переключения и перестройки ранее усвоенных словесных связей, совершенствуется морфология, синтаксис, стилистика речи, связность, цельность высказывания, увеличивается аргументированность и критичность доказательства, что имеет большое значение для организации процесса усвоения иностранного языка.

В студенческом возрасте отмечается большее стремление к сознательной деятельности. Поэтому обучающиеся хотят знать не только ближайшие и отдаленные цели обучения, но и то, с какой целью преподаватель использует какой-либо конкретный методический прием, а также и наиболее рациональные способы овладения иноязычной речью. Этот фактор, к сожалению, почти никогда не учитывается преподавателями. Студенты обладают большей настойчивостью по сравнению со школьниками в достижении более отдаленных целей, которые могут носить и ярко выраженный индивидуальный характер.

В вузовском образовательном процессе студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая прежде всего определяется мотивами. Учебную деятельность характеризуют два типа мотивов – мотивация достижения (успеха) и познавательная мотивация. Последняя является основой учебно-познавательной деятельности человека. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при целенаправленном взаимодействии студентов и преподавателей. Успешность обучения обеспечивают: интерес, доброжелательность, педагогическое терпение и совместное интеллектуальное творчество. Следует так организовывать учебную деятельность, чтобы студент становился соучастником учебного процесса, чтобы он сопереживал подобно тому, как это происходит с человеком при чтении интересных книг, просмотре захватывающего фильма. Это возможно только при педагогике сотрудничества, при которой процесс обучения рассматривается с точки зрения того, насколько он насыщен элементами подготовки студентов к самообразованию и развитию их творчества. Общество ждет сегодня из вуза не человека «натасканного», грубо говоря, на определенный вид профессиональной деятельности, а личность творческую, мыслящую, истинно интеллигентную. В обучении студентов мотивация достижения подчиняется

познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется основа будущей профессиональной деятельности. Профессионально направленная деятельность в условиях обучения является ведущей для психического развития студентов, определяя специфические особенности сознания и самосознания. Учебная деятельность становится предметом их сознания и саморегуляции. Как отмечает А.А. Вербицкий, “усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной” [4, 14]. Однако результаты опросов студентов гуманитарных факультетов университета показывают, что у половины из них нет мотива интереса к профессии при выборе образовательной программы. Более трети студентов факультета романо-германской филологии, обучающиеся по специальности “Теория и методика преподавания иностранных языков и культур” не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии учителя иностранного языка.

Обобщая сказанное об особенностях студенческого возраста, необходимо отметить, что в зависимости от индивидуально-типологических особенностей существуют принципиально разные типы развития, которые следует учитывать при организации занятий по иностранному языку.

У представителей первого типа юность сопровождается кризисами, эмоциональными и поведенческими трудностями, острыми конфликтами с окружающими и самим собой. Таким нужна “защитная маска”, чтобы снять боязнь быть смешными или претенциозными. Организуя ролевое общение на занятиях по иностранному языку, для них нужно выбирать роль с большой осторожностью.

У студентов, относящихся ко второму типу, юность протекает плавно и постепенно, они включаются во взрослую жизнь сравнительно легко, но до некоторой степени пассивно, им не свойственны романтические порывы, они медленно становятся самостоятельными. Таким может быть стоит давать роли нетривиальные, неожиданные, ситуации парадоксальные, чтобы расшевелить их.

У третьего типа учащихся юность характеризуется быстрыми скачкообразными изменениями, которые контролируются самой личностью, не вызывая резких эмоциональных срывов: рано определяются жизненные цели, типичен высокий уровень самоконтроля, самодисциплины, потребности в достижении. Слабее развита эмоциональная жизнь. Представителям этого типа развития можно предлагать любые ситуации, которые с позиции преподавателя

особенно важны для формируемых речевых умений. Для компенсации их слабых сторон необходимо предлагать эмоционально окрашенные ситуации.

Практика обучения иноязычному общению свидетельствует о наличии у отдельных обучающихся существенных индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. Пути овладения языком также различны. Так, Б.В. Беляев, опираясь на литературные данные и свой экспериментальный материал, выделил два основных типа владения иностранным языком: интуитивно-чувственный и рационально-логический [3]. Индивидуально-психологические различия этих типов сводятся к тому, что лицам с рационально-логическим типом владения иностранным языком легче дается рецептивное, или пассивное, владение языком (слушание и чтение или восприятие и понимание чужой речи), а представители интуитивно-чувственного типа более склонны к продуктивному, или активному, владению иностранным языком.

Для учащихся, относящихся к рационально-логическому типу, характерны необходимость теоретического осмысления языковых особенностей, потребность в грамматическом анализе, как воспринимаемой чужой речи, так и своего высказывания. Эти учащиеся больше склонны к анализу языкового материала, к выявлению логико-грамматических закономерностей в языке, к сознательному заучиванию правил, речевых образцов, текстов, чем к общению на иностранном языке. Это так называемый некоммуникативный путь изучения языка.

Учащиеся интуитивно-чувственного типа владения языком более активны в общении на иностранном языке. Они предпочитают коммуникативный путь изучения языка, успешно работают, когда внимание направлено не на сам процесс обучения, а на его содержательную сторону. Для этих учащихся достаточно практической тренировки в иноязычно-речевой деятельности. Необходимые языковые средства и правила накапливаются ими интуитивно в ходе коммуникативной деятельности. Такие учащиеся широко используют языковую догадку, легко прогнозируют развитие сюжета общения, приспосабливаются к партнерам по общению, они любят групповые задания, ролевые игры и т.п.

Б.В. Беляев считает, что подлинным владением иностранным языком является интуитивно-чувственный тип, а рационально-логический тип – не подлинное владение. Следовательно, нельзя к ним подходить с одинаковыми мерками, характеризуя их как типы владения иностранным языком. Они не соотношены по результативной стороне. Видимо, более уместно говорить о двух уровнях владения иностранным языком, не отрицая наличия двух типов уча-

щихся, различающихся по способам овладения иноязычной речью. Основанием для такого выделения типов может служить то, что и во владении родным языком (т.е. подлинном владении) существуют типы – индивидуальные стили речевой деятельности.

Выделенные Б.В. Беляевым типы владения иностранным языком, видимо, можно рассматривать как систему способов и приемов, удобных и ставших привычными для тех или иных людей, и в этом смысле как индивидуальный стиль овладения иностранным языком. Б.В. Беляев приходит к выводу, что в формировании этих двух типов могут сказываться индивидуальные типологические особенности высшей нервной деятельности, но возможно также, что эти типы обусловлены методом обучения [3].

К индивидуально-типологическим факторам относят также степень интро-экстраверсии. Экстраверты и интроверты различаются степенью общительности, которая рассматривается как свойство личности. Экстраверты быстро реагируют на изменения в окружающей обстановке, весьма общительны и экспансивны. Они легко включаются в общение, часто становятся лидерами в разговоре. На занятиях они предпочитают самостоятельность и творческие задания. Интровертов характеризует внутренняя сосредоточенность, значительная интеллектуальная активность при углубленности в работе. Они не активны в общении, больше отстраняются, не берут на себя инициативу в разговоре, им трудно начать знакомство с другим человеком, на вопросы они чаще дают односложные ответы. Им нравятся хорошо и четко организованные занятия с детальным объяснением преподавателя, где меньше активных действий и меньше надо принимать самостоятельных решений.

В процессе преподавания иностранного языка необходимо способствовать развитию тенденции к гармоничному сочетанию черт интроверсии и экстраверсии в речевом поведении студента.

По-видимому, есть все основания полагать, что люди могут различаться по языковым способностям (язык понимается как система знаков и правил в самом общем виде) и способностям к речевой деятельности как способу применения языковых средств в целях общения и решения других, собственно не языковых задач. В пользу такого предположения говорят:

1) наличие индивидуальных различий в овладении иностранным языком, если даже учащиеся обучаются одним методом;

2) диагностика языковых и коммуникативных способностей на базе родного языка, которая выявляет различное соотношение этих способностей у отдельных индивидов.

Таким образом, можно с уверенностью говорить о зависимости типа овладения иностран-

ным языком не только от основного метода обучения, но и от определенных устойчивых характеристик: индивидуально-типологических и личностных особенностей учащихся.

В последние годы в методической литературе все чаще встречаются ссылки на исследования в области когнитивной психологии [5; 6; 9; 10]. Цель применения результатов исследований когнитивной психологии в преподавании и изучении иностранного языка состоит в том, чтобы определить стратегии усвоения учащимися языкового и речевого материала, а также способы и технологии обучения, оптимальные для каждого обучающегося. Благодаря исследованиям когнитивной психологии изменяется отношение к способностям учащихся и появляется возможность определить, как надо организовать учебную деятельность учащегося, чтобы обучение было оптимально эффективным именно для него.

Можно выделить такие основные факторы, которые делают когнитивную теорию особенно важной для преподавания иностранного языка:

- а) активная роль учащегося в обучении;
- б) понимание индивидуально-типологических особенностей учащихся;
- в) предыдущие знания и личностный опыт учащихся.

Перечислим наиболее важные когнитивные черты, которые могут быть учтены при определении стратегий усвоения (типов овладения иностранным языком) и обучения студентов, а также при отборе видов текстов и упражнений для лично ориентированного преподавания иностранного языка (см. табл.1).

Таблица 1. Индивидуально-типологические и личностные особенности, характеризующие студента

Общие интеллектуальные способности:	Задатки, как благоприятные, так и неблагоприятные для овладения иностранным языком; врожденные и приобретенные способности.
Специальные интеллектуальные способности:	Скорость восприятия; способность к вербальному формулированию мысли; скорость и глубина интерпретации; теоретическое мышление; память; способность к вероятностному прогнозированию.
Когнитивные типы:	- зависимость от контекста (контекстно зависимый и контекстно независимый); - когнитивная гибкость; - когнитивная скорость (склонность к рефлексии или к импульсивности); - сосредоточенность внимания (разброс или фокусирование); - когнитивная сложность или простота (способность к

	восприятию окружающей среды, к оценке, анализу, моделированию); сильная или слабая автоматизация (уровень навыка выполнения повторяющихся задач)
Когнитивные предпочтения при сборе информации:	- зрительный; - слуховой; - соматосенсорный (тактильный или моторный)
Когнитивные стили при организации информации:	- последовательный; - выборочный; - глобальный (вычленяет основную идею); - концептуальный / обобщающий (игнорирует детали); - усилительный (запоминает детали, отличия); - восприятие по сходству/ по контрасту; - абстрактный; - конкретный; - индуктивный; - дедуктивный.
Сенсорные предпочтения (типы памяти) при удержании и воспроизведении информации:	- зрительная память; - слуховая память; - моторная память; - звуковоспроизводящая память; - кинестическая память; - тактильная память
Доминантность полушария головного мозга:	- левополушарный (склонность к анализу); - правополушарный (склонность к синтезу /обобщениям)
Тип эмоциональности:	1. стенический – астенический 2. эмоционально устойчивый – аффективный 3. страстно увлеченный – бесстрастно спокойный
Личность:	Личностные характеристики по шкале: - интровертность; - интровертность; - склонность к риску; - осторожность Личностные функции: - мотивации (мотивы достижения успеха, цели; познавательная, профессиональная мотивация и др.) - ответственности; - свободы выбора; - критики; - самооценки; - самореализации; - креативности и др.
Фоновые знания:	Предварительные знания о мире; своих сильных и слабых качествах; своих учебных стратегиях и стилях общения; о языке вообще (как знаковой системе) и изучаемом предмете

Выделим из приведенного списка лишь те характеристики, которые представляются нам наиболее существенными в преподавании иностранного языка.

Когнитивные типы. Контекстно независимые учащиеся легко анализируют материал и усваивают его с помощью таблиц и графиков, списков слов. Контекстно зависимые учащиеся лучше усваивают материал в контексте, любят догадываться о значении слов, не обращаясь к словарям, грамматические таблицы не помогают им в овладении грамматическими явлениями. Современные учебники предлагают большое количество упражнений для контекстно независимых учащихся: заполнение пропусков, манипуляции отдельными лингвистическими формами, перевод предложений. Для контекстно зависимых учащихся можно предлагать тексты для чтения, объяснения грамматики с примерами в контексте, переводы связных текстов. Фоновые знания этих учащихся можно активизировать, если строить объяснение материала на основе сопоставления языковых систем родного и изучаемого языков.

Когнитивная гибкость проявляется в умении учащегося сосредоточиться и не отвлекаться от задания, а также в сопротивлении новому или готовности экспериментировать. Учащимся, обладающим большой когнитивной гибкостью, следует предлагать более творческие задания, а учащимся с меньшей когнитивной гибкостью полезнее повторять и заучивать материал, выполнять четко сформулированные задания.

Когнитивная скорость определяет, сколько времени нужно учащемуся на выполнение задания. Учет этой категории важен для организации работы в аудитории, т.к. выполнение одного и того же задания занимает разное количество времени у разных учащихся.

Сенсорные предпочтения при удержании и воспроизведении информации. Исследования показывают, что учащиеся, которых обучали с учетом их сенсорных предпочтений, имели более высокие результаты. А если начинать обучение с того типа предпочтения, который наиболее подходит, и постепенно подключать и другие, то результаты становятся еще выше (см. табл. 2).

Таблица 2. Типы упражнений с учетом сенсорных предпочтений

Сенсорные предпочтения	Типы упражнений
Зрительная память	На начальных этапах сочетать слушание с чтением текста, постепенно убирая визуальную опору.
Слуховая память	Делать то же самое, постепенно убирая слуховую поддержку. Слушать аудиокассеты с записью слов, песни и тексты на иностранном языке.

Звуковоспроизводящая память	Хоровое повторение, повторение вслух, разговор с самим собой
Соматосенсорная память: моторная	Записывать то, что преподаватель пишет на доске. Списывать тексты из учебника в тетрадь.
Соматосенсорная память: кинестическая	Разыгрывание сценок, игры в аудитории, работа в малых группах со сменой партнеров.
Соматосенсорная память: тактильная	Является дополнительным предпочтением. Запоминание по карточкам позволяет использовать осязание как дополнительный мнемонический прием.

Доминантность полушария. Левополушарные учащиеся предпочитают последовательную вербальную организацию материала, идут от деталей к общему, предпочитают аналитический подход к решению задач. Они легко запоминают слова и грамматические правила, анализируют лингвистические системы. Однако боязнь ошибиться часто мешает левополушарным учащимся говорить на иностранном языке.

Правополушарные учащиеся предпочитают восприятие общей картины в ущерб деталям, последовательную организацию материала и учебного процесса. Они визуальны ориентированы, предпочитают синтетический подход к решению задач. Учащиеся с доминацией этого полушария говорят много и охотно, но со многими грамматическими ошибками.

Типы эмоциональности. Типы эмоциональности важно принимать во внимание при распределении ролей, организуя ролевое общение на иностранном языке.

Для стенического типа характерны стремление к участию в деятельности, инициативность, преимущественное возникновение положительных эмоциональных состояний. Учащиеся этого типа могут справиться практически с любыми видами ролей.

Астенический тип характеризуется пониженным общим тонусом, малой активностью. Учащиеся этого типа легче всего справятся с ролью, заимствованной из текста учебника, т.к. ее проигрывание не связано с большим напряжением интеллектуальной активности, с инициативностью.

Учащиеся эмоционально устойчивого типа ровны в общении, владеют собой при явном неуспехе, готовы к выполнению трудных заданий. Им может быть предложен широкий диапазон ролей.

Учащиеся аффективного типа склонны к бурным эмоциональным реакциям, возникающим иногда совершенно неожиданно, что затрудняет прогноз их поступков в общении. Таким учащимся целесообразно предлагать конкретизированные социальные роли, а также роли из текстов учебника.

Для учащихся страстно-увлеченного типа характерны повышенная потребность в деятель-

ности, радостная возбужденность. Они с большим интересом принимают любую роль, проигрывание которой связано с необходимостью вообразить что-либо, фантазировать и требует большой активности.

Учащиеся бесстрастно-спокойного типа требуют несколько иного подхода: осторожно-го, подбадривающего, ориентированного на формирование устойчивого интереса к деятельности. Предотвратить потерю интереса к ролевому общению у таких учащихся помогает частая смена ролей.

Для определения типов учащихся существует ряд тестов. Тем не менее, специалисты в области когнитивной педагогики рекомендуют использовать наблюдение за учащимися в аудитории, т.к. тестирование занимает много времени, а его результаты требуют детального анализа специалистов. Однако использование тестов необходимо хотя бы для того, чтобы и у преподавателя, и у учащихся выработалось понимание индивидуальных стилей обучения и усвоения материала. Наблюдение же всегда является неотделимой частью процесса обучения. Но оно не приведет к желаемым результатам, если преподаватель не знает, какие признаки выделить и как интерпретировать поведение и реакции студентов. Следующая таблица поможет определить некоторые типы памяти студентов (см. табл. 3).

Таблица 3.

Определение типов памяти

Признаки	Тип памяти	Рекомендации
Смотрит в потолок	зрительный	Все материалы должны быть написаны. При работе над аудированием можно первоначально дать печатную опору аудиотекста. Постепенно убирать визуальную опору. Преподаватель должен постоянно писать на доске и поощрять студентов делать записи.
Готовится к занятиям и одновременно слушает музыку	слуховой	Просмотр видеофильмов и прослушивание аудиокассет. «Озвучивание» текста для чтения. Постепенно убирать слуховую поддержку. Устные объяснения в дополнение к объяснениям в учебнике.
Не может сидеть спокойно (меняет позы)	соматосенсорный	Игры и соревнования. Группы с переменным составом. Задания, которые требуют передвижения по аудитории, например, ин-

		тервью.
Шевелит губами при чтении и слушании	звукоподражательный	Занятия в фонетической лаборатории.
Записывает все, что говорит преподаватель	моторный	Давать письменные задания. Предложить вести дневник, словарную тетрадь и т.п.
Игнорирует объяснения в учебнике, начинает с примеров, делает свои (возможно, неправильные) выводы	глобальный	Давать возможность приходить к собственным выводам, самому формулировать правила.
Жалуется, что в учебнике недостаточно примеров	контекстно зависимый	Давать дополнительные примеры, лучше всего ситуативные. Предлагать алгоритм действий, в виде инструкций/памяток.
Заучивает наизусть таблицы. С трудом разбирается в длинном тексте	контекстно независимый	Постепенно предлагать больше текстов. Обучать устной речи на основе ситуаций.
Предпочитает неяркий свет, но громкий звук	правополушарный	Задания глобального типа, проекты, большое количество текстов.
Предпочитает яркий свет, но отсутствие звука	левополушарный	Задания аналитического типа.

Используя разные методы преподавания иностранного языка, педагог сталкивается с необходимостью выбора из множества стратегий и тактик именно тех, которые будут способствовать достижению наилучшего результата. Несмотря на то, что методика опирается на научные принципы, преподавание иностранного языка больше является искусством, чем наукой. Очевидно, что чем лучше преподаватель знает не только свой предмет, но и понимает индивидуально-психологические и личностные особенности своих студентов, тем более вероятно, что его действия приведут к наилучшему результату.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоения знаний / Б.Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. - №7.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – 4-е изд. – М., 1965.

4. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М., 1986

5. Ливер Б., Оксфорд Р. Методы познания: руководство для учащихся / Б.Ливер, Р.Оксфорд. - Салинас, Калифорния: АИГО (American Institute of Global Education), 1995.

6. Оксфорд Р. Аналитический обзор стиля обучения: разработка самостоятельного метода оценки восприятия и запоминания / Р.Оксфорд // Вопросы. – Салинас, Калифорния: АИГО (American Institute of Global Education), 1993

7. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Макасова В.И. Педагогическая антропология. - М.: Академия, 2001. – С.76 - 196.

9. Anderson J. Cognitive Psychology and Implications / J. Anderson. San Francisco: Freeman, 1985

10. Jonassen D.H., Grabowski B.L. Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction / D.H. Jonassen, B.L. Grabowski. – Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1993