

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



НОСОВА Ольга Игоревна

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В 8-9 КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ**

Специальность

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Писаренко Вероника Игоревна

Ростов-на-Дону – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ	
1.1. Генезис и современное состояние теории дифференцированного обучения.....	23
1.2. Современные методы обучения иностранным языкам	41
1.3. Психолого-педагогические основы использования принципа дифференциации в обучении иностранным языкам.....	54
Выводы по главе 1.....	66
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ	
2.1. Факторы формирующего воздействия в обучении иностранным языкам на основе принципа дифференциации в методической системе общеобразовательного учреждения.....	69
2.2. Сущность и особенности обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации.....	88
2.3. Принципы реализации обучения иностранным языкам с использованием дифференциации.....	114
2.4. Анализ результатов опытно-экспериментального обучения.....	122
Выводы по главе 2.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	160
ПРИЛОЖЕНИЯ	184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития общества характеризуется растущей динамикой взаимодействия членов социума на всех уровнях и во всех сферах жизнедеятельности, что влечет за собой осознание необходимости и растущую социальную востребованность иностранного языка как средства общения и как инструмента развития личностной сферы. Социально-экономические и социально-политические изменения, проходящие в России с начала XXI века, существенно повлияли на расширение социального круга людей, вовлеченных в межкультурные контакты с представителями других стран и культур. В связи с необходимостью укрепления позиций России в едином мировом и европейском образовательном пространстве усиливается процесс модернизации российской общеобразовательной системы, меняются цели, задачи и содержание обучения дисциплине «Иностранный язык» в общеобразовательных учреждениях. Прогнозирование и обсуждение необходимости введения в ближайшем будущем обязательного экзамена по иностранному языку как обязательной части итоговой государственной аттестации по окончании 9 и 11 классов общеобразовательного учреждения определяет приоритет разработки методики подготовки к сдаче ОГЭ и ЕГЭ над другими задачами в области обучения иностранным языкам.

Особое внимание уделяется проблемам разработки новых методических систем обучения и воспитания в соответствии со стратегическими направлениями информатизации и модернизации отечественного образования.

Современная ситуация в образовательном пространстве характеризуется также признанием очевидности быстрого возрастания объемов учебной информации и отставанием методов и методик обучения, поэтому совершенствованию существующих и поиску новых методов обучения

уделяется внимание на государственном уровне, о чем свидетельствует последний закон «Об образовании в РФ» и многие другие документы.

Востребованность иностранного языка как средства общения, изменения в личностной сфере в условиях информационного этапа развития общества и возрастание роли коммуникативных функций личности в ее успешной самореализации определяют актуальность разработки новых методов обучения на основе эффективного использования индивидуальных особенностей личности.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблемам разработки методов обучения на основе принципа дифференциации посвящены многие труды российских и зарубежных ученых, рассматривающие: принципы и механизмы восприятия (Д. Бронбент, В.М. Величковский, Р.Л. Грегори, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Г. Линдсей, Д. Норман, Е.Н. Соколов, С. Carello, Е.С. Carterette, М.Р. Friedman и др.), основы теории нейролингвистического программирования (НЛП) (Р. Бендлер, Д. Гриндер, Р.Б. Дитлс, В.П. Белянин, М. Дымшиц, Б.Л. Ливер, Е.А. Сеяпина, П.И. Шашурин, Р. Энтони и др.), уровневость дифференциации (А.Е. Афанасьев, Д.А. Данилов, В.Г. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, И.М. Осмоловская, С.Б. Суворова, В.В. Фирсова и др.), совершенствование и развитие форм организации обучения (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.А. Данилов, В.К. Дьяченко, Б.П. Есипов, А.А. Кирсанов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.). Разработке различных аспектов дифференцированного обучения было также посвящено множество кандидатских и докторских диссертаций, среди которых работы Л.И. Щипулиной (2009 г.), С.В. Еремина (2009 г.), Г.В. Галавовой (2010 г.), Е.А. Дзюба (2010 г.), Т.В. Казниной (2010 г.), М.Ю. Хевсоковой (2011 г.), Г.Ф. Дульмухаметовой (2011 г.), О.Л. Моховой (2012 г.), И.В. Турбиной (2013 г.), Н.Ю. Кузнецовой (2014 г.), А.А. Заславского (2014 г.), Т.Г. Котовой (2015 г.), Н.Е. Педченко (2015 г.), Н.М. Павлуцкой (2016 г.) и др. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в современных

общеобразовательных учреждениях, целевые установки которых изменились в соответствии с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами, урок продолжает оставаться основной формой организации учебно-воспитательного процесса, поэтому основное внимание необходимо уделять решению проблемы конструирования содержания методов и организационных форм предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций, поскольку именно в них заложены механизмы повышения эффективности образовательного процесса.

Заметный вклад в рассмотрение методов организации учебно-познавательной деятельности обучающихся внесли диссертационные исследования последних лет С.А. Резцовой (2010 г.), Е.В. Рогинко (2010 г.), О.П. Агафоновой (2011 г.), С.И. Селиванова (2013 г.), И.Ю. Мишоты (2013 г.), Е.С. Мурашевой (2014 г.), Т.Ю. Карзановой (2015 г.), В.С. Хорешман (2015 г.) и др. В основу современных методов обучения иностранным языкам положены многие хорошо известные и признанные методы, такие, как смешанный (А.В. Щерба, И.В. Рахманов), социально-коммуникативный (П.Б. Гурвич, А.А. Миролубов), структурно-функциональный (А.П. Старков, В.А. Слободчиков, А.П. Шапко) методы, методическая концепция Московской школы обучения иностранным языкам (Г.В.Рогова, И.Н.Верещагина, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Б.А. Лapidус, Р.К. Миньяр-Белоручев), метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, лингвосоциокультурный метод (С.Г. Тер-Минасова, В.А. Маслова) и др. Появившиеся на рубеже XX-XXI вв. экспресс-метод И. Давыдовой, интелл-метод (интеллектуальный метод), эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, case-метод, методы Д.К. Рунова, В.В. Милошевича, метод чтения И. Франка, система SupremeLearning М.Ю. Шестова, авторская программа Д.Б. Никуличевой, курс иностранного языка И.М. Румянцевой, а также коммуникативный метод обучения иноязычному говорению Липецкой школы (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов) и современные методики В.Я. Левенталя, Н.Ф.

Замяткина, А.Н. Драгункина, Т.А. Байтукалова и Г.О. Громыко (матричная методика), метод проектов, методика Д. Петрова, экспликативно-коммуникативная методика обучения иностранным языкам в условиях неязыкового вуза Г.А. Краснощековой и многие другие свидетельствуют о высокой степени разработанности проблемы обучения иностранным языкам. В направлении использования личностных особенностей в обучении среди многих других необходимо назвать методику индивидуализированного обучения с учетом влияния когнитивных стилей обучающихся Б.Л. Ливер и методику дифференцированного обучения в соответствии со свойствами нервной системы обучающихся (по динамическим типам: слабые, инертные, сильные, подвижные), предложенную М.К. Акимовой и В.Т. Козловой.

Несмотря на наличие значительного числа исследований возможности использования психологических особенностей человека, воздействия на его сознание, личностную сферу в целях повышения эффективности обучения, отсутствуют методики обучения, ориентированные одновременно на формирование иноязычных компетенций и развитие учебно-познавательных навыков обучающихся.

Анализ литературы по проблемам дифференцированного обучения, а также по вопросам организации современного учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» позволил выявить следующие **противоречия** между:

- увеличением роли успешности взаимодействия личности и информационного поля в личностном развитии и недостаточным вниманием к особенностям восприятия информации личностью в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык»;
- активным развитием новых информационных технологий в области диагностики личностных особенностей и их потенциалом в обеспечении учителя современными диагностическими средствами и методиками, и недостаточным их использованием в предметном обучении в общеобразовательных учреждениях;

– недооценкой в теоретической и практической методике обучения иностранным языкам идеи использования дифференциации обучающихся по ведущим каналам восприятия информации и существующим потенциалом такой дифференциации в повышении эффективности учебно-познавательной деятельности.

Необходимость решить **проблему**, отраженную в данных противоречиях, обуславливает актуальность предпринятого нами исследования «**Особенности обучения иностранным языкам в 8-9 классах общеобразовательных учреждений на основе принципа дифференциации**», призванного ответить на следующий существенный для решения указанной проблемы вопрос: каким образом можно использовать особенности личностной сферы обучающихся общеобразовательных учреждений в повышении эффективности обучения иностранным языкам?

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить методику обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации в общеобразовательном учреждении.

Объект исследования – учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» в общеобразовательных учреждениях (на примере лица).

Предмет исследования – обучение английскому языку в 8-9 классах общеобразовательных учреждений на основе принципа дифференциации.

Гипотезы исследования сформулированы следующим образом:

1. Возможно, что особенностью современного этапа развития дифференцированного обучения является повышение роли успешности взаимодействия личности и информационного поля в реализации образовательных целей.

2. Возможно, что в русле современной образовательной парадигмы и информационного этапа развития общества основой обучения, соответствующей выдвигаемым требованиям, будет дифференциация обучающихся по каналам восприятия информации.

3. Возможно, что обучение иностранным языкам на основе принципа дифференциации будет успешным, если выделены *факторы формирующего воздействия* на личность обучающегося в *методической системе обучения иностранным языкам* в общеобразовательном учреждении.

4. Возможно, что необходимо обосновать методические принципы, учет которых обеспечит положительную динамику уровня сформированности иноязычных компетенций и развитие каналов восприятия информации у обучающихся в учебном процессе по иностранным языкам, реализуемом на основе принципа дифференциации.

5. Возможно, что использование новых информационных технологий в диагностике индивидуальных различий в личностной сфере обучающихся, а также разработка алгоритмов процессуальной части обучения иностранным языкам послужат основой эффективной реализации учебного процесса на основе принципа дифференциации.

Для реализации цели и проверки гипотез были поставлены и решены следующие исследовательские **задачи**:

1. Рассмотреть современное состояние теории дифференцированного обучения.

2. Определить сущность и психолого-педагогические основы использования принципа дифференциации в обучении иностранным языкам. Установить формы и критерии дифференциации учебной информации и обучающихся, определить их зависимость от этапов учебного процесса.

3. Охарактеризовать особенности *методической системы* обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях. В рамках методической системы определить *факторы формирующего воздействия* на обучающегося, обеспечивающие его личностное развитие в направлении формирования иноязычной компетентности и повышения эффективности учебно-познавательной деятельности.

4. Разработать и обосновать процессуальную часть обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации, представить ее в

виде педагогических алгоритмов. Разработать практические рекомендации по обучению всем видам речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) и аспектам языка (фонетика, грамматика, лексика) с опорой на ведущие и отстающие каналы восприятия информации у обучающихся.

5. Обосновать принципы реализации обучения иностранным языкам с использованием дифференциации.

6. Апробировать разработанную методику в общеобразовательном учреждении, проверить ее эффективность.

Методологическая основа исследования представляет собой четырехуровневую иерархическую структуру, в которой представлены использованные нами подходы, распределенные в соответствии с уровнями методологического анализа: *философский уровень* (принципы познания, генетический и эволюционный подходы), *общенаучный уровень* (системный подход), *конкретно научный* (дифференцированный и личностно ориентированный подходы) и *методический* (коммуникативно-когнитивный подход). Методологию данного исследования составляют также принцип системности, предполагающий рассмотрение педагогических явлений с точки зрения их целостных характеристик (И.В. Блауберг, В.В. Давыдов, Ф. Капра, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, З.А. Решетова, Н.В. Садовский, В.М. Солнцев, Э.Г. Юдин и др.); принцип детерминизма, определяющий причинно-следственные отношения объекта; принцип восхождения от общего к единичному и снова к общему, реализующийся в данном исследовании как движение от теории к практике образовательной деятельности, и затем – к построению новой теоретической модели становления педагогической реальности.

Теоретическую основу исследования составили:

– *теории обучения* (Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.П. Волков, Я. Давид, А.Б. Добровольский, В.В. Зайцев, Е.Н. Ильин, Я.А. Коменский, С.А. Комиссарова, М.И. Лукьянова, А. Немейер, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

- *концепции форм организации учебного процесса в общеобразовательном учреждении* (В.К. Дьяченко, И.Я. Лернер, Х.Й. Лийметс, Б.Т. Лихачев, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, И.М. Чередов, Г.И. Щукина и др.);
- *методические концепции обучения иностранным языкам* (Л.С. Андреевская-Левенстерн, Н.Ф. Замяткин, Г.А. Китайгородская, В.Я. Левенталь, Б.Л. Ливер, В.А. Маслова, Е.И. Пассов, И.Д. Салистра, А.П. Старков, С.Г. Тер-Минасова, И.Ю. Шехтер, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.);
- *исследования, рассматривающие принципы обучения* (Г.Е. Ведель, П.Б. Гурвич, Г.А. Краснощекова, Г.В. Рогова, З.М. Цветкова, и др.);
- *труды по теории дифференцированного обучения* (В.И. Андреев, Д.А. Данилов, В.В. Елисеев, З.И.Калмыкова, И.М. Осмоловская, К.Г. Селевко, М.Н. Скаткин, С.Б. Суворова, И.Э. Унт и др.);
- *исследования в области психологии индивидуальных различий* (В.П. Белянин, Р. Бендлер, Д. Гриндер, Р.Б. Дитлс, М.Н. Дымшиц, Б.Л. Ливер, Дж. О'Коннор, А.А. Плигин, Дж. Сеймор, П.И. Шашурин, Н.И. Шевандрин, Р. Энтони и др.).

Выдвинутые цель и задачи исследования определили широкий спектр взаимодействующих **методов** исследования, а именно:

1. Теоретические и конструктивные анализ, синтез, обобщение, сравнение, противопоставление, моделирование, классификация и др.
2. Эмпирические частные (наблюдение, анализ творческих работ, письменных работ, анкетирование, беседа, психологическое и языковое тестирование и др.), комплексные (мониторинг, констатирующий и формирующий эксперименты).
3. Методы математической статистики в обработке данных.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов. Первый этап (2009-2013) – *поисково-констатирующий*, был посвящен изучению степени разработанности проблемы на основе анализа

научных источников. Осуществлялось обобщение и определение методологических и научно-педагогических оснований исследования, определялась его проблема, был сформулирован его научный аппарат, определялись методы исследования. Проведен практико-ориентированный анализ использования дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам в современной России.

Второй этап (2013-2015) – *экспериментально-формирующий*, был посвящен разработке теоретических основ, обоснованию и апробации методики обучения иностранным языкам в общеобразовательном учреждении на основе принципа дифференциации.

Третий этап (2015-2018) – *контрольно-обобщающий*, был посвящен систематизации и обобщению полученных результатов исследования, количественной и качественной обработке и анализу результатов опытно-экспериментальной части исследования. Публиковались результаты исследования, оформлялись тексты диссертации и автореферата.

Источниковую базу исследования составили труды в области методики обучения, философии, педагогики, психологии, исследования по проблеме использования дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам; нормативные акты и учебно-методические документы, регламентирующие функционирование системы общего образования (федеральный закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 №273-ФЗ), Проект федерального компонента государственного стандарта общего образования и федерального базисного учебного плана для образовательных учреждений РФ (приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312), Примерная программа среднего (полного) общего образования по дисциплине «Иностранный язык», Программа курса английского языка для 8 и 9 классов общеобразовательных учреждений). Были привлечены официальные информационные базы, наукометрическая база РИНЦ, диссертационные исследования, материалы

научных форумов и конференций, материалы зарубежной и отечественной периодики.

Эмпирическую базу исследования составили данные экспериментальной работы, проводившейся в МБОУ "Лицей №103 имени Сергея Козлова" (г. Ростова-на-Дону). Выборка составила 60 респондентов – обучающиеся 8 и 9 классов лицея.

Достоверность и обоснованность полученных автором результатов, выводов, сформулированных в диссертационном исследовании, определяется четкостью и непротиворечивостью методологических позиций, многоаспектным анализом проблемы, обоснованностью исходных методологических положений, применением комплекса методов, адекватных объекту, цели, задачам исследования, длительным характером и личным участием автора в опытно-экспериментальной работе. Достигнута согласованность разработанных положений с теоретическими направлениями педагогической науки. Достоверность подтверждается представленным количественным и качественным анализом данных опытно-экспериментального обучения.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна состоят в следующем:

- систематизированы в виде иерархической структуры методологические подходы (генетический, эволюционный, системный, дифференцированный, личностно ориентированный, коммуникативно-когнитивный, адаптивно-развивающий), послужившие основой разработки и теоретического обоснования процесса обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации;
- установлено, что учет специфики каждого этапа познания (восприятие, осмысление, запоминание, актуализация) при усвоении обучающимся содержания образовательной дисциплины «Английский язык» позволяет повысить эффективность обучения и способствует развитию личности

обучающихся через совершенствование навыков учебно-познавательной деятельности;

– установлено, что в дифференцированном обучении иностранным языкам каждому этапу учебного процесса соответствуют свои *формы дифференциации* (обучающихся – на этапе диагностики, учебной информации – на этапе введения учебного материала, упражнений – на этапе тренировки и закрепления учебного материала) и *критерии дифференциации* учебной информации (адаптированность к определенному каналу восприятия информации, ориентированность на развитие определенного канала) и обучающихся (по ведущему, отстающему каналам восприятия информации);

– обосновано, что в современном общеобразовательном учреждении обучение иностранным языкам осуществляется в *четырёхкомпонентной методической системе*, включающей иерархию целей обучения, личности обучающегося и учителя иностранного языка, а также информационно-технологическое обеспечение учебного процесса, представленное совокупностью информационной (содержание обучения и формируемых иноязычных компетенций) и технологической (методы, формы, средства и технологии обучения) составляющих;

– выявлено, что *факторами формирующего воздействия* в обучении иностранным языкам на основе принципа дифференциации являются 1) компетентность учителя иностранного языка в области дифференцированного обучения; 2) дифференциация учебной информации по дисциплине «Иностранный язык», адаптированной к восприятию посредством аудиального, визуального и кинестетического каналов восприятия информации; 3) дифференциация упражнений, содержание которых направлено на формирование иноязычных компетенций, формулировка задания и форма выполнения которых направлены на развитие дополнительных каналов восприятия информации; 4) использование методик диагностики обучающихся, основанных на использовании новых информационных технологий (нейрогарнитур MindWave и специально

разработанной компьютерной программы обработки результатов диагностики) и позволяющих учителю выявить динамику функционирования ведущего и дополнительных каналов восприятия информации в учебном процессе.

– на основе системного, дифференцированного и личностно ориентированного подходов разработаны теоретические основы обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации, сущность которого состоит в формировании иноязычных компетенций и одновременном совершенствовании учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством развития каналов восприятия информации; *адаптивность* учебного процесса реализуется в ориентированности коммуникативной среды обучения (форм общения учителя с обучающимся) и формы подачи учебного материала на ведущий канал восприятия информации; обоснованы развивающие возможности учебной дисциплины «Иностранный язык», которые проявляются в том, что в процессе обучения видам иноязычной речевой деятельности и аспектам иностранного языка запускаются психофизиологические механизмы совершенствования процесса восприятия информации у обучающихся (посредством развития дополнительных каналов восприятия информации) одновременно с развитием его иноязычных компетенций;

– разработана и представлена в виде алгоритма методика диагностики ведущего канала восприятия информации у обучающегося, основанная на анализе изменений его физиологического состояния (повышение и снижение напряженности) с использованием нейрогарнитуры MindWave (*технология NeuroSky ThinkGear*); разработанный метод диагностики позволяет осуществить дифференциацию обучающихся для последующей реализации дифференцированного обучения иностранным языкам;

– процессуальная часть обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации представлена в виде педагогического алгоритма, объединяющего шесть этапов (*целеполагание, диагностика, дифференциация,*

обучение, контроль, развитие и совершенствование иноязычных компетенций, совершенствование учебно-познавательной деятельности); формализация учебного процесса в виде педагогического алгоритма обеспечивает его воспроизводимость и возможность творческого использования педагогами и методистами;

– система методических принципов обучения иностранным языкам дополнена следующими методическими принципами, отражающими особенности дифференциации обучающихся и учебной информации в обучении: принципом соблюдения индивидуальной траектории овладения предметными знаниями, принципом адаптации форм подачи учебной информации к ведущему каналу восприятия у обучающихся и принципом развития дополнительных каналов восприятия информации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– существующая история становления методики обучения иностранным языкам дополнена характеристикой современного этапа ее развития, основными особенностями которого являются активное использование новых информационных технологий и опора на резервы личностной сферы для обеспечения успешности в овладении иностранными языками;

– расширены представления о потенциале дифференцированного обучения в условиях общеобразовательного учреждения в плане использования ведущих каналов восприятия информации у обучающихся в организации эффективного обучения иностранным языкам, который заключается 1) в создании максимально комфортных условий для обучающегося и возможности сокращения времени, затрачиваемого им на восприятие информации при ее введении с учетом ведущего канала восприятия; 2) в формировании комфортной коммуникативной среды в обучении при использовании учителем форм коммуникации, характерных для использования обучающимися с различными ведущими каналами восприятия информации; 3) в возможности развития отстающих каналов восприятия информации на этапах тренировки и закрепления учебного материала;

- расширена теоретическая база понятия *«методическая система обучения иностранным языкам»* в условиях современного общеобразовательного учреждения в плане соответствия современному этапу развития педагогической науки и информационного этапа развития общества посредством объединения информационной и технологической составляющих в одном компоненте – информационно-технологическом обеспечении учебного процесса;
- разработаны теоретические основы и практические рекомендации по организации дифференцированного обучения иностранным языкам в методической системе современного общеобразовательного учреждения, что вносит вклад в разработку теории предметного обучения в общеобразовательных учреждениях;
- расширено представление об особенностях организации учебного процесса по дисциплине *«Иностранный язык»* в условиях общеобразовательного учреждения посредством разработки системы диагностики личностных особенностей с использованием электронных средств и новых информационных технологий и педагогических алгоритмов реализации обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации;
- система методических принципов обучения иностранным языкам дополнена методическими принципами *соблюдения индивидуальной траектории овладения иноязычными знаниями, умениями и навыками; адаптации форм подачи учебной информации к ведущему каналу восприятия у обучающихся; развития дополнительных каналов восприятия информации,* отражающими особенности дифференциации обучающихся и учебной информации в обучении.

Основной результат работы – разработка теоретических и практических основ обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации – является решением важной педагогической проблемы, связанной с разработкой методов, средств, форм и технологий предметного обучения, развития личности и создания максимально комфортных условий для ее

обучения. Отличительной чертой предложенной методики обучения иностранным языкам является ее направленность на развитие личностной сферы и повышение комфортности обучения.

Практическая значимость исследования определяется тем, что теоретические положения и выводы могут служить ориентиром для преподавателей общеобразовательных учреждений в разработке новых методов и методик обучения; практические рекомендации помогут в организации и внедрении обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации на разных уровнях и ступенях обучения. Разработанное автором исследования методическое пособие для учителей, содержащее теоретическое обоснование методики обучения на основе дифференциации, алгоритмы реализации процессуальной части, методики и алгоритмы диагностики и последующей дифференциации обучающихся, материалы для тестирования и комплекс заданий и упражнений, ориентированных на обучающихся с разными каналами восприятия информации, позволяют реализовать дифференцированное обучение в условиях любого общеобразовательного учреждения. В результате использования нейрогарнитуры MindWave на этапе диагностики ведущего канала восприятия информации обучающимися получены данные, позволившие проанализировать особенности восприятия информации обучающимися, что далее позволило разработать механизмы актуализации и расширения этих особенностей в ходе обучения различным аспектам языка, видам речевой деятельности, в формировании иноязычных компетенций. Формализация методики обучения в виде алгоритмов позволяет реализовать данный вид обучения в любом общеобразовательном учреждении и воспроизводить результаты исследования. Теоретические материалы исследования, выводы, разработанное методическое пособие используются в учебном процессе.

Положения, выносимые на защиту.

1. Дифференцированное обучение представляет собой целенаправленный процесс организации учебно-познавательной деятельности

обучающихся, в основе которого лежит идея разделения обучающихся на группы в соответствии с их познавательными и другими личностными особенностями. На современном этапе развития общества, который определяется как информационный, успешность учебно-познавательной деятельности личности обусловлена развитостью у нее различных каналов восприятия информации (*аудиального, визуального, кинестетического*), которая определяет интенсивность взаимодействия личности и информационного поля.

2. Обучение иностранным языкам на основе принципа дифференциации отвечает требованиям повышения эффективности взаимодействия личности и информационного поля, обеспечивая овладение иноязычными компетенциями одновременно с развитием способности восприятия информации посредством разных каналов (*аудиального, визуального, кинестетического*), что способствует совершенствованию навыков учебно-познавательной деятельности, обеспечивая личностное развитие обучающихся. Психолого-педагогической основой обучения является дифференциация учебной информации и обучающихся, критерии и формы которой варьируются в зависимости от этапа учебного процесса (*диагностика, введение учебной информации, тренировка и закрепление*). *Формами дифференциации* являются: дифференциация обучающихся, дифференциация учебной информации и дифференциация упражнений. *Критериями дифференциации учебной информации* являются адаптированность к определенному каналу восприятия информации и ориентированность на развитие определенного канала. *Критерием дифференциации обучающихся* является ведущий канал восприятия информации.

3. Реализация основной цели образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык» в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации в развитии информационного общества осуществляется в *методической системе*, включающей

совокупность целей обучения (цели государства, учебного заведения и личности), личности обучающегося и учителя, информационно-технологическое обеспечение учебного процесса и обеспечивающей формирование иноязычных компетенций, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося общеобразовательного учреждения, индивидуальными особенностями его развития, а также становление и развитие его личности. *Факторами формирующего воздействия на обучающихся*, обеспечивающими развитие его личности в направлении формирования иноязычных и учебно-познавательных компетенций, в дифференцированном обучении дисциплине «Иностранный язык» являются:

1) *компетентность учителя иностранного языка*, включающая владение: 1) предметными компетенциями; 2) методиками диагностики ведущих каналов восприятия информации личностью; 3) коммуникативными приемами, обеспечивающими формирование эффективной коммуникативной среды в учебном процессе посредством использования ведущих каналов восприятия обучающихся; 4) формами представления учебной информации, адаптированными к ведущему каналу восприятия информации обучающимися; 5) формами организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, развивающими дополнительные каналы восприятия информации;

2) *дифференциация учебной информации* по дисциплине «Иностранный язык», адаптированной к восприятию посредством аудиального, визуального и кинестетического каналов восприятия информации;

3) *дифференциация упражнений*, содержание которых направлено на формирование иноязычных компетенций, формулировка задания и форма выполнения которых направлена на развитие дополнительных каналов восприятия информации;

4) *использование методик диагностики обучающихся*, основанных на использовании новых информационных технологий (нейрогарнитуры

MindWave и специально разработанной компьютерной программы обработки результатов диагностики) и позволяющих учителю выявить динамику функционирования ведущего и дополнительных каналов восприятия информации в учебном процессе.

4. Процессуальная часть дифференцированного обучения дисциплине «Иностранный язык» представлена педагогическим алгоритмом, отражающим общую последовательность усвоения знаний (*ощущение, восприятие, осмысление, запоминание, актуализация*) в соответствии с общей теорией обучения и состоящим из 6 блоков (*целеполагание, диагностика, дифференциация, обучение, контроль, развитие и совершенствование иноязычных компетенций и учебно-познавательных навыков*).

5. Эффективность обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации в методической системе общеобразовательного учреждения обусловлена соблюдением следующих принципов: *принцип наглядности, соблюдения индивидуальной траектории овладения иностранным языком, систематичности, последовательности в введении учебной информации, комплексности, системности, адаптации учебной информации к ведущему каналу восприятия и развития отстающих каналов восприятия информации у обучающихся*. Соблюдение указанных принципов обеспечивает реализацию адаптивной (ориентация видов учебной деятельности на ведущий и отстающие каналы восприятия информации) и развивающей (развитие отстающих каналов восприятия) функций разработанной методики обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации.

Апробация и внедрение результатов исследования. Адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам и другие материалы диссертационного исследования были представлены и получили признание педагогического сообщества:

1) на Всероссийском открытом форуме "Педагогическая инициатива", секция: "Эффективные технологии в образовании", тема:

"Информационные технологии обучения на уроках английского языка", г. Обнинск, 2015 г.;

2) на Всероссийском открытом форуме "Педагогическая инициатива", секция: "Современный урок", тема: "Открытый урок по английскому языку", г. Обнинск, 2014 г.;

3) на IV Всероссийском открытом конкурсе "Педагогический совет", автор является лауреатом диплома II степени в номинации "Новые педагогические технологии", тема: "Использование MindWave для определения ведущей репрезентативной системы обучающихся в образовательном процессе", г. Обнинск, 2014 г.;

4) на Всероссийском педагогическом конкурсе "Педагогический проект", г. Томск, 2014 г.;

5) на IX Всероссийском конкурсе профессионального мастерства педагогов "Мой лучший урок", автор является победителем муниципального этапа в г. Ростове-на-Дону, 2014 г.;

6) на III Всероссийском открытом конкурсе "Педагогический совет", автор является лауреатом диплома II степени в номинации "Современный урок и внеклассное мероприятие", г. Обнинск, 2013 г.;

7) на Общероссийском конкурсе "Инновационные методы преподавания педагогов иностранных языков", г. Ростов-на-Дону, 2013 г.;

8) на Всероссийских фестивалях "Открытый урок", г. Москва, 2012 и 2013 г.;

9) на муниципальном этапе конкурса "Учитель года города Ростова-на-Дону-2012", автор является призером конкурса;

10) на Фестивале педагогических талантов в номинации "Молодой педагог-исследователь", г. Ростов-на-Дону, 2011 г.;

11) на открытом конкурсе на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам в высших учебных заведениях РФ по разделу: "Педагогика и методика преподавания дисциплин", Российский

Государственный Педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, 2010 г.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись также на следующих конференциях: Научно-практическая конференция "Молодежь в науке" (г. Ростов-на-Дону, 2009); Всероссийская психологическая конференция с международным участием "Категория смысла в философии, психологии и в общественной жизни" (г. Ростов-на-Дону, 2014), I Международная научно-практическая конференция "Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе" (г. Чебоксары, 2017), на семинарах и заседаниях кафедры управления образованием Факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Южного федерального университета и кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 15 работ общим авторским объемом 9,4 п.л., из них 3 – в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения; двух глав, включающих семь параграфов; заключения, содержащего выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы; списка использованной литературы из 237 источников, в том числе 17 – на иностранном языке; 16 Приложений. Работа иллюстрирована 28 таблицами и 16 рисунками, 6 формулами. Объем основного текста составляет 159 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

1.1. Генезис и современное состояние теории дифференцированного обучения

Понятие образования – весьма сложное и многоаспектное. Среди ученых, которые занимались разработкой положений теории образования в разные периоды, отметим И. Ф. Гербарта, Дж. Дьюи, Н.И. Загузова, В.П. Зинченко, И. Канта, Дж. Локка, Н.В. Наливайко, Н.Д. Никадрова, И.Г. Песталоцци, Е.А. Пушкарева, В.М. Розина, Н.С. Розова, И.А. Тагунова, К.Д. Ушинского и многих других¹.

В самом общем определении образование – это "...процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду"².

Образование в федеральном законе Российской Федерации "Об образовании" трактуется как "...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого,

¹ Наливайко Н. В., Пушкарева Е. А. Философия и теория образования в аспекте современных противоречий // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2008. №3. С.3-6.

² Советский энциклопедический словарь; под ред. А.М. Прохорова. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1982. С. 907.

физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов"³.

В дидактике существуют различные трактовки понятия "содержание образования". Так, например, содержание образования рассматривается как "...педагогическое воплощение, модель социального заказа, т. е. требований общества к тому, что должен знать и уметь, какими качествами должен обладать человек. Социальные требования к подготовке подрастающего поколения определяются конкретными историческими, общественно-экономическими условиями"⁴.

Тому же автору принадлежит определение, широко использовавшееся в советской дидактике: "Под содержанием образования в советской школе понимается система знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает развитие умственных и физических способностей школьников, формирование у них основ мировоззрения и морали и соответствующего им поведения, готовит их к жизни, к труду"⁵. Речь идет о социальном опыте, накопленном человечеством, который обязательно включается в содержание образовательного процесса как один из его компонентов.

Тех же взглядов придерживается И.П. Подласый так как, по его мнению, "...содержание образования (обучения, учебного процесса) – конкретный ответ на вопрос, чему учить подрастающие поколения. Под содержанием понимается четкая система знаний, умений, навыков..."⁶.

Иное определение содержания образования дает В.С. Леднев, который считает, что его необходимо анализировать как целостную систему. Таким образом, "...содержание образования – это содержание процесса

³Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СПС Консультант Плюс, С.1.

⁴Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М.: Просвещение, 1999. С. 39.

⁵Там же. С. 38.

⁶Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 141.

прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность".⁷

Другие ученые, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин, трактуют содержание образования как совокупность четырех типов элементов, связывая его с опытом: "...уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности; опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем; опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру"⁸. Данные авторы утверждают, что каждый элемент социального опыта выполняет свою определенную функцию в развитии личности. Предложенная указанными учеными теория разработана в опоре на традиционалистскую научную парадигму, которую еще называют культурологической. В соответствии с данной парадигмой, образование возможно только посредством освоения культурного опыта, которым обладает человечество; а источником содержания образовательного процесса является социальный опыт человечества⁹. То есть, ключевым моментом в данной теории является культура, культурный опыт, освоение культуры, взаимодействие с культурным пространством.

М.Н. Скаткин, много сделавший для развития дидактической теории и всего, что с ней связано, основоположник дидактической научной школы, стоявший у истоков дидактики, считал одним из самых главных дидактических принципов *принцип научности*. Данный принцип трактуется как необходимость соответствия содержания образования уровню современного научного знания, как важность формирования у обучающихся представлений о современном научном знании, о научных методах и законах, закономерностях. Подчеркивая важность принципа научности, М.Н. Скаткин

⁷Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. С. 54.

⁸Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: 2-е изд. М.: Академия, 2011. С. 162.

⁹Шабалин, Ю. Е., Шалыгина И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №3 (39). С.55.

указывал на необходимость соответствия трактовок, изучаемых научных явлений, законов научного поиска реальным учебно-познавательным возможностям и способностям обучающихся¹⁰.

Современное общество находится в состоянии серьезных и глубинных изменений, связанных с происходящими во всех областях жизни процессами. Изменения, происходящие в обществе в последнее время, в значительной степени изменили устремления и жизненные установки молодых людей. Многие ученые констатируют появление нового типа личности. Следует отметить, что в последнее время у обучающихся появилась потребность в самореализации, в достижении собственных целей. А.В. Хуторским был введен термин "эвристическое обучение", означающий "обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания"¹¹. В связи с этим содержание эвристического образования, по А.В. Хуторскому, включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую обучающимися, и вариативную, создаваемую каждым обучающимся.¹² В таком подходе центральным объектом выступает деятельность самого обучающегося, что, на наш взгляд, отвечает современным требованиям.

Подобный подход встречается также в работах И.И. Ремезовой, Г.П. Анишиной: "Образование – это не только как бы передача знаний, научение этим знаниям. В слове "образование" скрыто слово "образ", т.е. формирование самого себя, а точнее – проявление в себе самого себя"¹³.

Профессор А.А. Вербицкий говорит о том, что "...Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и самореализации личности", и, следовательно, "...Образование – это созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир

¹⁰ Осмоловская И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие в контексте различных дидактических подходов // Образование и наука. 2012. № 7. С. 67–78.

¹¹ Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998. С. 15.

¹² Там же. 266 с.

¹³ Ремезова И.И., Анишина Г.П. Проблема человека в философии образования. Философия образования для XXI века. М.: Логос, 1992. С. 149.

предметной, социальной и духовной культуры"¹⁴.

В результате краткого анализа различных трактовок понятия "содержание образования" мы можем сделать вывод о том, что некоторые ученые под содержанием образования понимали систему знаний, умений и навыков, другие – расширяли границы, утверждая, что это – содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности. На наш взгляд, наиболее точное и полное определение содержания образования дано в федеральном законе Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации". В постановлении Правительства Российской Федерации "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" одна из основных целей и задач образования определяется как: "...разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности"¹⁵.

В первой половине XX в. в мировом образовании и педагогике прослеживались две основные парадигмы: "1) педагогический традиционализм (Э. Дюркгейм, В. Дильтей, П. Наторп, Дж. Адамсон, Ф.В. Ферстер, Э. Шартье, А.Н. Уайтхед); 2) новое воспитание, или реформаторская педагогика (А. Ферьер, О. Декроли, Я. Корчак, М. Монтессори, Э. Кей, И. Керчмар, П. Лапи, В.А. Лай, А. Бине, Г. Холл, А. Валлон, Д. Дьюи, Э. Клепаред, Г. Кершенштейнер считали, что обучение должно исходить из интересов обучающихся, поощрять их самостоятельность и активность)"¹⁶. Тенденции изменения общей ситуации в образовании в конце XX столетия совпадают с общими принципами его реформирования в мире и в России, в частности.

Любое общество для обеспечения прогрессивного развития должно реализовывать функцию развития, обучения и воспитания. Современный этап развития мирового сообщества трудно представить без реформ в

¹⁴Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. С. 6.

¹⁵Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 N 751 "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" // СПС КонсультантПлюс.

¹⁶Ефремов О.Ю. Педагогика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. С. 335.

образовательной сфере, связанных со всеми другими реформами, которые имеют место во многих странах мира. Так как уровень развития государства зависит от образованности нации, государство предъявляет новые социальные требования к школе. Школа является критически важным элементом в процессе модернизации и инновационном развитии. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Модель современной школы была разработана в рамках национальной образовательной инициативы "Наша новая школа" в 2010 г. Существует также ряд законодательных документов в области образования: федеральный закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" (2012)¹⁷, "Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года"¹⁸, "Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг."¹⁹, которые свидетельствуют о том, что государство активизировало внимание к проблеме оптимальной организации учебно-воспитательного процесса в различных видах учебных заведений.

Дидактика представляет собой одно из старейших направлений педагогической науки. Она представляет собой систематизированную совокупность научных представлений об образовательном процессе, основы которой были разработаны Я.А. Коменским, давшим последовательное изложение принципов и правил обучения детей ("Великая дидактика", 1657 г.)²⁰. Труд Я.А. Коменского стал в последующем основой для разработки множества теорий и концепций обучения.

Разработкой положений теории обучения в разные периоды занимались: Д.Н. Богоявленский, И.П. Волков, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.П.

¹⁷Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс

¹⁸ Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 N 751 "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" // СПС КонсультантПлюс.

¹⁹ Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 N 497 (ред. от 22.11.2017) "О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы" // СПС КонсультантПлюс.

²⁰Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Книга по Требованию, 2012. 321 с.

Гузик, В.В. Давыдов, В.К. Дьяченко, Л.В. Занков, У. Килпатрик, Я.А. Коменский, С.Ю. Курганов, С.Н. Лысенкова, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, А.Б. Резник, Н.Ф. Талызина, И.М. Чередов, В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко, П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Хорошо известно, что существует большое количество разнообразных теорий и концепций обучения: теория обучения Я.А. Коменского, теория дидактического материализма (И.Б. Базедов, Я.А. Коменский, Дж. Мильтон), теория дидактического утилитаризма (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Б.Д. Эльконин, Н.Ф. Талызина), когнитивная теория обучения (Дж. Брунер), парадигмальная концепция (Г. Шейерль), кибернетическая концепция (С.И. Архангельский, Е.И. Машбиц), бихевиористическая концепция (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Уотсон), ультрапедагогические концепции: суггестопедия и кибернетикосуггестопедия (Г. Лазанов, В.В. Петрусинский) и многие другие.

В нашем исследовании мы основывались на следующих теориях и концепциях обучения, которые помогли нам разработать адаптивно-развивающую методику обучения иностранным языкам: *теория обучения Я.А. Коменского, теория дидактического формализма* (И.Ф. Гербарт, Я. Давид, Ф. Дистервег, А.Б. Добровольский, А. Немейер, И. Песталоцци), *концепция лично ориентированного обучения* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, С.А. Комиссарова, М.И. Лукьянова, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, А.А. Плигин, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), *педоцентрическая концепция* (Ж.-Ж. Руссо), *концепция сотрудничества* (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов).

Целостная, научно обоснованная система была создана в России во второй половине XIX в. К.Д. Ушинским²¹. Последователи К.Д. Ушинского Н.А. Корф, В.П. Вахтеров и др. разработали систему начального обучения. В

²¹Ушинский К.Д. Собрание сочинений: том 2, Педагогические статьи 1857-1861. М.-Л.: 1948. 656 с.

советской дидактике подчеркивалась зависимость целей и содержания образования от характера конкретных общественных отношений (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). П.Ф. Каптерев развивал идею активности и самостоятельности, в русле которой работали также П.П. Блонский, П.Н. Груздев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, С.Т. Шацкий и др.

Следует также упомянуть *парадигмальную* (Г. Шейерль), *кибернетическую* (С.И. Архангельский, Е.И. Машбиц), *бихевиористскую* (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Уотсон) *концепции обучения*.

Концепция личностно ориентированного обучения и персонализации подготовки нацелена на обеспечение возможности обучающемуся реализовать себя. В ее основе лежит разработка и реализация индивидуальных траекторий обучения, планов, программ, технологий, учитывающих индивидуальность каждой конкретной личности. Учебный материал также отбирается и систематизируется определенным образом, с учетом особенностей восприятия и переработки информации личностью обучающегося. В результате краткого обзора истории развития теорий и концепций обучения можно сделать вывод о том, что каждая из них имеет свои положительные и отрицательные стороны. Так, например, К.Д. Ушинский указывал на односторонность формального и материального образования, акцентировал внимание на проблеме сочетания преподавания и самостоятельной деятельности обучающегося. Слабость парадигмальной концепции обучения состоит в том, что нарушается принцип систематичности представления учебного материала, поэтому такой подход не может быть использован для преподавания предметов с линейной структурой материала, например, математики. В кибернетической концепции обучения недооценивается значение логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса. Представители бихевиористской концепции обучения не учитывали роль сознания, личностных факторов. На наш взгляд, концепция

лично ориентированного обучения в наибольшей степени подходит для современных условий развития общества.

Таким образом, педагогической наукой разработано достаточно количество разнообразных теорий, концепций и подходов к обучению, позволяющих на научной основе, эффективно и качественно определять цели и содержание обучения и осуществлять сам процесс обучения.

Отметим, что идеи дифференцированного подхода являются одним из путей в основе современных подходов к модернизации содержания образования. В отечественной историко-педагогической науке условно выделяют три периода в развитии данного подхода²².

1. Дореволюционный период. Для этого периода характерно отсутствие рассмотрения дифференцированного обучения как такового. Это большей частью был анализ педагогических идей известных отечественных просветителей (В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой и др.), осуществлявших поиск моделей новой школы, которая соответствовала бы тем изменениям, которые происходили в обществе. К этому периоду относятся исследования П.В. Безобразова, М. Боголепова, М.И. Демкова, А.К. Клопова, О. Лодора и многих других.

2. В советский период вопросы дифференцированного обучения рассматривались в работах и исследованиях таких ученых, как Э.Д. Днепров, С.Ф. Егоров, М.Н. Колмакова, Н.А. Константинов, Ф.Ф. Королев, Е.Н. Медынский, Ф.Г. Паначин, З.И. Равкин, Б.К. Тибеев. Специфика дифференцированного обучения заключалась, главным образом, в профильности, связанной с определенными дисциплинами.

3. Третий период – 80-е годы XX в. – характеризуется комплексностью исследований в области дифференциации обучения. Кроме того, начинает исследоваться дифференциация в воспитательном процессе. В данном периоде следует назвать работы таких ученых, как В.И. Загвязинский,

²²Захаренко Т.Ю. Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России: конец XIX - первая треть XX в.: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 180 с.

Ю.Е. Кирилова, А.К. Маркова, М.И. Махмутов, В.М. Монахов и других. Также следует отметить появление отдельных крупных монографических исследований по данной проблеме, например, монографии А.И. Арапова "Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы"²³, в которой рассмотрены особенности реализации процесса дифференциации в образовательном пространстве Сибири.

На этом предлагаемая учеными периодизация дифференцированного обучения заканчивается. Нам представляется необходимым обозначить границы третьего периода более четко и сказать о четвертом – современном периоде. Это обусловлено тем, что на современном этапе дифференцированное обучение рассматривается как подход. То есть мы говорим о нем уже не как о принципе, а как о подходе, находящемся на определенном уровне методологии.

Современная концепция российского образования, стандарты нового поколения направлены на воспитание творческой самостоятельной личности, развитие ее как активного субъекта собственной жизни и деятельности. С принятием закона Российской Федерации "Об образовании" 2012 года в образовательных учреждениях активно вводится дифференциация: актуализируется обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, производится адаптация учебного материала к особенностям различных групп обучающихся²⁴.

В отношении дифференциации в современной педагогической литературе широкое распространение получили такие термины, как "уровневая дифференциация", "индивидуализация обучения", "дифференцированное обучение", "профильная дифференциация", "дифференцированный подход", "индивидуальный подход".

²³ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. С. 67.

²⁴ Жигалик М. А. Реализация дифференцированного подхода к обучению и развитию дошкольников // Вестник НовГУ. 2014. №79. С.34-37.

Несмотря на наличие достаточно большого количества литературы, которая посвящена проблеме дифференциации и индивидуализации обучения, и многолетнего опыта практической и исследовательской работы в области данной проблематики, нельзя не отметить отсутствие единства и ясности в толковании указанных терминов. Попытки дать определение понятию "дифференциация обучения" предпринимаются учеными давно. Рассмотрим некоторые из них.

В исследованиях М.Н. Скаткина отмечается, что учебно-воспитательный процесс, "...для которого характерен учет типичных индивидуальных различий обучающихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса – дифференцированным обучением"²⁵

По мнению З.И. Калмыковой, "...дифференциация обучения – это создание специализированных классов и школ, рассчитанных с учетом психологических особенностей школьников"²⁶.

И.Э. Унт считала, что дифференциация обучения – "...это учет индивидуальных особенностей, обучающихся в той или иной форме, когда обучающиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения"²⁷.

Как полагает В.В. Елисеев, "...это группировка обучающихся на основе учета их индивидуальных способностей для обучения по несколько иным учебным планам, программам, технологиям"²⁸.

Согласно определению И.М. Осмоловской, дифференциация обучения – "...это способ организации учебного процесса, при котором учитываются

²⁵Скаткин М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. С. 149.

²⁶Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников // Советская педагогика. 1986. №6. С. 106.

²⁷Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. С. 2.

²⁸Елисеев В.В. Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе. Ульяновск: ИПК ПРО, 1995. С. 8.

индивидуально-типологические особенности личности в форме специального создания различий в процессе и результатах обучения"²⁹.

Как отмечает К.Г. Селевко, под дифференциацией обучения понимают: "1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах"³⁰.

Приведем также мнение В.И. Андреева, который полагал, что "...дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности обучающихся (их интересы, творческие способности, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения"³¹.

Г.Ф. Дорофеев и соавторы считают, что "...дифференцированное обучение – это такая система обучения, при которой каждый обучающийся, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно меняющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям"³².

В.И. Писаренко при анализе особенностей развития дифференцированного обучения в области обучения иностранным языкам отмечает, что в дифференцированном обучении "...личностно ориентированный подход рассматривается в качестве альтернативы

²⁹ Осмоловская И.М. Каждый школьник талантлив по-своему // Директор школы. 2000. № 2. С. 67.

³⁰ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. С. 79.

³¹ Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития: 4-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. С. 59.

³² Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Суворова С.Б., Фирсов В.В. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. 1990. № 4. С.19.

традиционному социориентированному"³³, а реализация целей обучения должна осуществляться в рамках личностно ориентированной парадигмы на основе коммуникативного, компетентностного, профессионально ориентированного и стилевого подходов.

То есть анализ приведенных определений показывает, что под дифференциацией обучения понимаются и создание специальных учебных заведений, и учет особенностей обучающихся, и группировка, и способ организации учебного процесса, и комплекс мероприятий, и дидактический принцип, и система обучения, и многое другое. Исходя из рассмотренных определений, уточним, что мы в разработке предлагаемой нами методики обучения исходим из того, что дифференциация обучения – это процесс разделения обучающихся на группы в соответствии с их учебно-познавательными особенностями. Дифференциация всегда основана на каком-либо признаке, свойстве, особенности. В нашем случае – это ведущий канал восприятия информации, модальность, которая развита лучше всего.

За последние годы разработке различных аспектов дифференцированного обучения было также посвящено множество кандидатских и докторских диссертаций, среди которых назовем работы: Л.И. Щипулиной (2009 г.), С.В. Еремина(2009 г.), Г.В. Галавовой (2010 г.), Е.А. Дзюба (2010 г.), Т.В. Казниной (2010 г.), М.Ю. Хевсоковой (2011 г.), Г.Ф. Дульмухаметовой (2011 г.), О.Л. Моховой (2012 г.), И.В. Турбиной (2013 г.), Н.Ю. Кузнецовой (2014 г.), А.А. Заславского (2014 г.), Т.Г. Котовой (2015 г.), Н.Е. Педченко (2015 г.), Н.М. Павлуцкой (2016 г.).

Дифференциация обучения всегда преследует определенные цели.

По И.М. Осмоловской, "внутренняя дифференциация – это микроуровень, где учитываются общие способности: учащиеся выполняют задания различного уровня сложности, ведется групповая работа в рамках модели полного усвоения; психофизиологические особенности учащихся при

³³Писаренко В.И. Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2006. №2 (26). С. 74.

конструировании содержания и организации учебного процесса; интересы и проектируемая профессия"³⁴.

В нашей адаптивно-развивающей методике обучения иностранным языкам мы используем внутреннюю дифференциацию, так как при конструировании содержания и организации учебного процесса мы учитываем индивидуальные особенности обучающихся в восприятии информации.

Изучив и проанализировав педагогическую литературу, посвященную дифференциации в образовательной системе, можно систематизировать содержание данного понятия. Дифференцированное обучение – это комплекс организационно-управленческих, правовых, социально-экономических аспектов обучения, которые создают статус учебного заведения. Например, по содержанию и организации учебно-воспитательного процесса существуют различия углубленного и профильного изучения предметов, условия набора обучающихся, наполняемость групп, сроки обучения, нагрузку и оплату учителей.

Формы организации обучения рождаются, развиваются, заменяются одна на другую в зависимости от развития общества, производства, науки, теории и практики обучения.

Проведенный нами анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в современной школе, целевые установки которой изменились в соответствии с новым этапом развития социума, урок продолжает оставаться основной формой организации учебно-воспитательного процесса, поэтому основное внимание необходимо уделять организации учебной деятельности, методам, способам и методикам обучения. Именно в них заложены механизмы повышения эффективности образовательного процесса.

³⁴Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. С.210.

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет сделать следующие общие выводы:

1. Педагогической наукой разработано достаточно много разнообразных теорий, концепций и подходов к обучению, позволяющих на научной основе эффективно и качественно определять цели и содержание обучения, осуществлять процесс обучения.

2. Процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным к познавательным потребностям обучающихся, их индивидуальным особенностям.

3. Для успеха в учебно-воспитательной работе необходимо использование не только тех или иных методов обучения, но и разнообразных организационных форм обучения, характер которых обусловлен различными факторами: целью и задачами обучения, количеством учеников, характерными особенностями отдельных учебных предметов, местом и временем обучения, обеспеченностью школы учебными пособиями.

Методологические основы исследования. Учебно-воспитательный процесс в современном общеобразовательном учреждении необходимо рассматривать с иных методологических оснований. Этого требуют те изменения, которые происходят в науке сегодня. Современный этап развития научного знания характеризуется такими понятиями, как междисциплинарность, синергетика, интеграция, информационное поле и т.д. Все эти понятия определяют современную научную картину мира, которая складывается из достижений отдельных наук в различных областях знания. Как известно, современный этап развития науки обозначен как постнеклассический. Научная картина мира позволяет каждой области знания внести что-то свое, формируя современные представления об основных законах мироздания. Педагогика не является исключением и развивается вместе с остальными областями научного знания, предпринимая попытки поиска новой методологии в междисциплинарном поле. Мы в нашем исследовании придерживались методологических позиций, связанных с одной

из методологических концепций, принятых в современной науке. В соответствии с этой концепцией, методологическая основа нашего исследования представлена в виде иерархической структуры методологических оснований, дающей представление об основных используемых нами подходах к рассмотрению педагогических явлений. Данная иерархическая структура имеет четыре уровня, позволяющие проследить совокупность используемых подходов от самого высшего – философского уровня до методического, на котором находится разработанный нами подход к обучению иностранным языкам³⁵. Использование четырехуровневой структуры дает возможность исследователю обосновать свои научные позиции на философском, общенаучном, конкретно научном и методическом уровнях, обозначив роль каждого используемого подхода в своем исследовании.

Таким образом, в рассмотрении предлагаемой нами методики обучения иностранным языкам мы стоим на позициях диалектического материализма и вытекающих из него принципов, которые составляют основу любого научного исследования (*принципы конкретно-исторической оценки исследуемых явлений; креативности; всесторонности; единства теории и практики; комплексности в исследовании процессов и явлений; объективности; единства исторического и логического; противоречия, преодоление которого обеспечивает развитие*). К этому же философскому уровню мы относим *генетический и эволюционный подходы*. Эволюционный подход означает "признание невозможности существования любых рождаемых во Вселенной структур вне общей эволюции, а также представления об универсальности алгоритма развития как проявления самоорганизации в самых разнообразных природных и социальных системах"³⁶. *Генетический подход* означает, что

³⁵Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. 376 с.

³⁶Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С. 51.

социальные и педагогические явления всегда изучаются, исходя из их происхождения и особенностей развития.

Общенаучный уровень представлен системным подходом, в соответствии с которым все явления и объекты действительности рассматриваются как системы и подсистемы более высокого уровня. В нашем исследовании мы рассматриваем систему обучения иностранным языкам, учебный предмет как систему знаний, языковые компетенции как систему знаний, умений и навыков, а также совокупность каналов восприятия информации у обучающегося как систему.

К *конкретно научному уровню* мы относим *лично ориентированный, дифференцированный* подходы, относящиеся к педагогическим наукам. В соответствии с *дифференцированным подходом* в нашем исследовании мы осуществляем дифференциацию обучающихся по признаку их ведущего канала восприятия информации. Из определения А.А.Кирсанова следует, что это "...особый подход учителя к различным группам обучающихся, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объёму, сложности методам, приёмам"³⁷. Е.С. Рабунский утверждает, что это "...дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы. Дифференцированный подход – приспособление форм и методов работы к индивидуальным особенностям обучающихся"³⁸. *Лично ориентированный подход* к исследуемым явлениям означает ориентацию всего учебного процесса на личность, ее свойства и интересы, а также учет ее особенностей в учебно-познавательной деятельности.

Методический уровень содержит *коммуникативно-когнитивный подход* и *адаптивно-развивающую методiku* обучения иностранным языкам. На *методическом уровне* мы используем подходы и методики, свойственные именно ситуации обучения дисциплине "Иностранный язык", а именно, адаптивно-развивающую методiku обучения иностранным языкам, сущность

³⁷Кирсанов А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. Кирсанов. Казань: ИТУ, 1982. С. 35.

³⁸Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М.: Педагогика, 1975. С. 18.

которой реализуется в одновременной адаптации учебного процесса к особенностям обучающихся и развитию их учебно-познавательной компетентности. Также на методическом уровне мы используем *коммуникативно-когнитивный подход*, который является ведущим подходом к обучению иностранным языкам в современных общеобразовательных учреждениях. Коммуникативно-когнитивный подход ориентирован на обучение коммуникации, речевому общению, которое обеспечивается формированием, развитием и совершенствованием лексических и грамматических компетенций на основе специально отобранного коммуникативно ориентированного содержания обучения, сопровождаемого расширением знаний о картине мира представителей различных народов. То есть это подход, выводящий иноязычные знания на лингвокогнитивный уровень. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению, по А.В. Щепиловой, – "это личностно ориентированная концепция, методическая основа системы обучения, постулирующая необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере"³⁹.

Таким образом, представленные нами подходы на всех уровнях иерархической структуры методологических оснований, принятой в современной науке, позволяют рассмотреть представляемую нами методику комплексно, с учетом всех особенностей.

³⁹Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 "Иностр. яз.". М.: ВЛАДОС, 2005. С. 129.

1.2. Современные методы обучения иностранным языкам

Разработка любой новой и модификация известной методики обучения всегда начинается с анализа тех методик, которые широко используются в учебном процессе. Поэтому, прежде всего, мы обратились к краткому анализу современных методов обучения иностранным языкам. Напомним, что в самом широком смысле понятие "метод" – "это способ достижения какой-либо цели, решение конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического, или теоретического освоения (познания) действительности"⁴⁰. Данное понятие многогранно, поэтому на данном этапе становления теории обучения не существует единого понимания и толкования этой педагогической категории.

Так, например, Ю. К. Бабанский, Н.В. Савин, М.Н. Скаткин говорили о том, что под методом обучения нужно понимать способ взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленный на решение задач обучения и на усвоение обучающимися содержания образования. В данном определении, на наш взгляд, делается упор на взаимодействие участников учебного процесса в реализации любого метода обучения.

По мнению И.Ф. Харламова, "метод обучения" можно определить следующим образом: "Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом"⁴¹. В отличие от предыдущего, в данном определении деятельность учителя и обучающихся рассматриваются как отдельные процессы.

⁴⁰Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

⁴¹ Харламов И.Ф. Педагогика: 2-е изд. М.: 1990. С. 195.

Метод обучения, по Т.А. Ильиной, это "способ организации познавательной деятельности учащихся"⁴². В данном случае, речь идет только о деятельности обучающихся.

В последние годы понятие "метод" как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся исследуется в диссертационных работах следующих ученых: С.А. Резцовой (2010), Е.В. Рогинко (2010), О.П. Агафоновой (2011), С.И. Селиванова (2013), И.Ю. Мишоты (2013), Е.С. Мурашевой (2014), Т.Ю. Карзановой (2015), В.С. Хорешман (2015).

Наиболее полно, на наш взгляд, это понятие раскрыто у В.И. Андреева, который под методом обучения понимает "разработанную с учетом педагогических (дидактических) закономерностей и принципов систему приемов и соответствующих им правил воспитательной (обучающей) деятельности педагога, целенаправленное применение которых позволяет существенно повысить эффективность управления соответствующим видом деятельности и общения воспитуемых (обучаемых) в процессе решения определенного типа воспитательных (дидактических) задач"⁴³. Таким образом, если ранее речь шла о совокупности способов и приемов, то в определении В.И. Андреева речь идет уже об эффективности обучения, обусловленной выбираемыми способами и приемами.

Таким образом "...метод обучения – это совокупность приемов обучения, или совокупность принципов обучения. Данные понятия не противоречат друг другу, а отражают разные стороны понятия "метод", инструментальную (приемы обучения) и концептуальную (принципы обучения)"⁴⁴, в чем мы абсолютно согласны с Л.В. Московкиным.

В разработке нашей методики мы рассматриваем метод обучения как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся для более эффективного решения образовательных задач.

⁴²Ильина Т. А. Педагогика: курс лекций. М.: 1984. С. 79.

⁴³Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития: 4-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. С. 206.

⁴⁴Московкин Л.В. Прологомены к теории методов обучения неродному языку // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. №2. С.231.

В отечественной педагогике существует большое количество методов обучения, воспитания и самовоспитания обучающихся, классифицируемых по различным основаниям. Рассмотрим некоторые из них.

В 60-е годы наиболее полное описание системы методов предложил Е.Я. Голант. В эти же годы появляются работы М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Е.И. Перовского, С.Г. Шаповаленко и др.

Свою систему методов предложили М.А. Данилов, Б.П. Есипов, С.Г. Шаповаленко. Е.Я. Голант, Е.И. Перовский используют классификацию по источнику получения знаний и выделяют словесные, наглядные и практические методы.

70-е годы в развитии теории метода характеризуются использованием подходов к классификации методов обучения по логическим основаниям и используемым источникам знаний (Н.М. Верзилин).

В 80-е годы появляются классификации методов Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Т.А. Ильиной, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, В.Ф. Паламарчуки др.

По мнению Ю.К. Бабанского, любая деятельность в качестве неотъемлемых компонентов имеет три составляющие – организацию, стимулирование и контроль, исходя из чего этим ученым была также предложена собственная классификация⁴⁵.

И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин выделяют методы "в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся по усвоению содержания образования, такие как: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский"⁴⁶.

М.И. Махмутов предложил классификацию, в которой "сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения:

⁴⁵Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995. С.92.

⁴⁶Бабанский Ю.К. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского: 2-е изд. М.: Просвещение, 1988. С. 62.

информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, инструктивно-практический и продуктивно-практический, объяснительно-побуждающий и частично-поисковый, побуждающий и поисковый"⁴⁷.

И.Д. Зверев классифицировал методы по источникам знаний и уровню самостоятельности обучающихся в учебной деятельности.

В.Ф. Паламарчуки В.И. Паламарчук создали "модель методов обучения", в которой сочетаются источники знаний, путь учебного познания и уровень познавательной активности и самостоятельности обучающихся⁴⁸.

В конце XX в.– начале XXI в. В.И. Андреев, Н.В. Басова, В.И. Загвязинский, В.С. Кукушин, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Г.И. Саранцев, И.Ф. Харламов и др. предложили свои классификации методов, для которых характерно более углубленное понимание данного понятия.

Многие ученые (Н.В. Басова, В.И. Загвязинский, И.П. Подласый и др.) считают, что метод – главный инструмент педагогической деятельности, с помощью которого производится продукт обучения, осуществляется взаимодействие учителя и обучающихся.

Г.И. Саранцев в основание классификации заложил особенности логического пути познания (индуктивный и дедуктивный) и уровень познавательной активности обучаемых (репродуктивный, эвристический, исследовательский).

"При классификации методов по назначению в качестве основного признака выступают последовательные этапы процесса обучения. Выделяются следующие разновидности методов: приобретение знаний, формирование умений и навыков, применение знаний, творческая деятельность, закрепление, проверка знаний, умений и навыков"⁴⁹.

⁴⁷ Там же. С.63.

⁴⁸ Там же. С.63.

⁴⁹ Аксенов К.В. Развитие педагогических технологий в образовательной практике военных вузов // Ярославский педагогический вестник. 2017. №2. С.123.

Мы в нашей работе используем классификацию методов М.И. Махмутова, так как считаем ее наиболее подходящей при обучении по нашей методике.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые общие классификации методов обучения. Далее в работе будет сделан краткий обзор современных методов обучения иностранным языкам.

В связи с интеграцией России в единое европейское образовательное пространство усиливается процесс модернизации российской системы общего образования. "...Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике: происходит смена образовательной парадигмы, предполагающей новое содержание, новые подходы и отношения, а также новый педагогический менталитет"⁵⁰.

"...Социальный заказ современного общества обучать иностранному языку не только как средству общения, но и формировать многоязычную личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культур и готовую к межкультурному общению, нашел свое отражение и в развитии дидактических и методических концепций международного обучения иностранным языкам"⁵¹.

О периоде методики обучения иностранным языкам второй половины XX века Д. Дэвидсон и О.Д. Митрофанова пишут: "...в мире существенно изменились методические ориентации, что нашло отражение в ведущих терминах методики, в целевых установках обучения: "обучение языку" сменилось "обучением языку как средству общения", на смену чему пришло "обучение общению на иностранном языке" или "обучение иностранному общению..."⁵².

⁵⁰ Мосин М.В., Водясова Л.П., Мосина Н.М., Чинаева Н.В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. №4 (89). С.754.

⁵¹ Краснощекова Г.А. Приемственность в обучении иностранным языкам в системе "лицей-вуз": на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2003. С.2.

⁵² Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений: 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.

В процессе модернизации обучения иностранным языкам менялось также и отношение к аспектам культуры. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез в учебном пособии "Теория обучения иностранным языкам" выделяют следующие этапы вхождения культуры в содержание обучения иностранным языкам до появления терминов "межкультурная компетенция" и "межкультурное обучение", "межкультурная коммуникация". Рассмотрим более подробно представленные ими этапы:

- до 1960-х годов культура была самостоятельным элементом, сопряженным со страноведческими знаниями о стране изучаемого языка;
- в 1970-е годы этот элемент входит в содержание обучения предмету «Иностранный язык»; в этот период появляются прогрессивные идеи о том, что овладение смысловым содержанием должно происходить именно так, как оно представлено в культуре изучаемого языка (Ч. Фриз, Р. Ладо);
- начиная с середины 1980-х годов, активно разрабатываются идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания предмета;
- в 1990-е годы в методический «обиход» уверенно входят «межкультурная компетенция», «межкультурное обучение», «межкультурная коммуникация» (Г.И. Коптельцева, Ю. Рот, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова др.). Данный этап предполагает актуализацию личности обучающегося на основе познания им чужой для него деятельности и восприятия иной культуры (G. Neuner, H. Hunfeld)⁵³.

В учебно-воспитательном процессе по дисциплине "Иностранный язык" обучающиеся попадают в особую ситуацию взаимодействия культур, когда родная культура сталкивается с культурой изучаемого иностранного языка, а иногда происходит и взаимодействие трех культурных пространств, если ребенок изучает два иностранных языка. Основной задачей преподавания

⁵³Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений: 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. С. 52.

иностранных языков в России в настоящее время является обучение языку как реальному и полноценному средству общения⁵⁴.

В целом функционировавшие в XX в. методы могут отличаться или совпадать: по общепедагогическим и частнометодическим целям и принципам обучения; по соотношению родного и иностранного языков и роли грамматики в обучении; по организации языкового и речевого материала иностранного языка; по типу организации деятельности и роли учителя и обучающихся в учебном процессе; по использованию различных психических состояний обучающихся и степени интенсивности обучения иностранному языку.

Можно также классифицировать методы преподавания иностранных языков, выделяя все основные способы обучения, которые в них используются:

- *по используемому языку пояснений* (родной, иностранный, смешанный);
- *по способу подачи материала* (натуральный (М. Берлин, М. Вальтер, Ф. Гуэн), прямой (О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, В. Фиестер, Д. Шестаков), переводной (В. Гумбольдт, П. Глейзер, У. Гамильтон, Ж.Ж. Жакото, Г. Лангеншейд, Э. Петцольд, Ш. Туссен);
- *по степени активности преподавателя* (активная, пассивная, смешанная) (Ф. Аронштейн, К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, А.А. Любарская, Э. Отто);
- *по основным каналам воздействия информации на обучающегося* (вербальный, аудиальный, визуальный, кинестетический, двухканальный, поликанальный, учитывающий индивидуальные особенности, личностный подход) (Л. Блумфилд, Л.И. Божович, Р. Губерина, Ж. Гугенгейм, А.С. Запесоцкий, Е.И. Исаев, В.С. Мерлин, Р. Мишеа, И.П. Павлов, П. Риван, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков);

⁵⁴Аврамов Г.Г. Учебное пособие по курсу "Введение в теорию межкультурной коммуникации" для самостоятельной работы студентов 3 курса факультета иностранных языков при подготовке к семинарским занятиям. Ростов н/Д: РГПУ, 2005. С.18.

– по доминирующему полушарию головного мозга обучающегося (логическое, интуитивное) (В.Н. Данюков, Т.В. Дубовицкая, И.П. Павлов, Л.В. Яссман);

– по способу концентрации обучающегося на изучаемом учебном материале (интеллектуальные, эмоциональные, подсознательные, коммуникативные, деятельностные, коммуникативно-деятельностные, переключательные, перегрузочные, использующие специальные воздействия, использующие непроизвольное внимание) (В.Д. Аракин, И.М. Берман, П.П. Блонский, Л.С. Выгоцкий, А. Дистервег, А.В. Монигетти, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С.К. Фоломкина, З.М. Цветкова, В.С. Цетлин, Л.В. Щерба);

– по количеству участников взаимодействия в процессе обучения (индивидуальные, парные, групповые) (В.В. Архипова, А.С. Границкая, Г.О. Громько, В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская, М.А. Мкртчян, В.В. Минеев, Е. Паркхарст, В.Д. Шадрикова, И. Унт);

– по преимущественным видам языковой деятельности и порядку их освоения обучающимися (аудирование, говорение, чтение, письмо) (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А. Потеня, А.Н. Соколов, Э. Фридрих);

– по интенсивности обучения (низкоинтенсивные, обычные, форсированные, интенсивные, полное погружение) (М. Берлиц, Р.М. Грановская, Г.А. Китайгородская, Г.К. Лозанов, И.Ю. Шехтер).

Среди многих других отметим также структурно-функциональный метод (А.П. Старков, В.А. Слободчиков, А.П. Шапко), смешанные методы (А.В. Щерба, И.В. Рахманов), методическую концепцию Московской школы обучения иностранным языкам (Г.В.Рогова, И.Н.Верещагина, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Б.А. Лapidус, Р.К. Миньяр-Белоручев), социально-коммуникативный метод (П.Б. Гурвич, А.А. Миролюбов).

На рубеже XX-XXI веков наблюдалось появление следующих инновационных методов обучения: лингвосоциокультурный метод (С.Г. Тер-Минасова, В.А. Маслова), метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, экспресс-метод И. Давыдовой,

интелл-метод (интеллектуальный метод), эмоционально-смысловой метод И. Шехтера, case-метод, метод Д. Рунова, метод В. Милошевича, метод чтения И. Франка, система Supreme Learning М. Шестова, авторская программа Д. Никуличевой, курс иностранного языка И.М. Румянцевой⁵⁵.

Необходимо также упомянуть следующие методы в обучении иностранным языкам: коммуникативный метод обучения иноязычному говорению Липецкой школы (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов), методика В. Левенталя, методика Н. Замяткина, метод Т. Байтукалова (матричная методика), методика А. Драгункина, метод проектов. Рассмотрим некоторые из приведенные выше методов более подробно.

Одним из наиболее распространенных является коммуникативный метод обучения иноязычному говорению Е.И. Пассова, в соответствии с которым "...практическая речевая направленность – не только цель, но и средство, где и то и другое диалектически взаимообусловлены"⁵⁶.

В основе метода активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, разработанного в 70-е годы XX века, лежат идеи болгарского психолога Г. Лозанова, методика "полного погружения" или "суггестопедии".

Лингвосоциокультурный метод (С.Г. Тер-Минасова, В.А. Маслова) объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с внеязыковыми факторами. Метод ориентирован на овладение иностранным языком и одновременное развитие интуитивных способностей личности, что в совокупности обеспечивает формирование коммуникативных способностей личности.

Интелл-метод (интеллектуальный метод) был разработан в начале 80-х годов в Академии наук СССР. Он основан на принципе применения 25-го кадра, невидимого обычным глазом, в ходе обучения отсутствует напряжение.

⁵⁵Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С.38.

⁵⁶Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. С. 35.

Эмоционально-смысловой метод, имитирующий поведение, реакции и действия человека в условиях языковой среды, был предложен в 70-е годы И. Шехтером.

Курс иностранного языка И.М. Румянцевой на основе интегративно лингвopsихологического тренинга (ИЛПТ) формирует иноязычную компетенцию одновременно с решением психологических проблем обучающихся. Фактически это психологические тренинги с одновременным изучением иностранного языка.

Методика В. Левенталья ориентирована на русскоговорящих, которые проживают в США, в связи с этим в ней используются многочисленные местные идиомы, сленг, юмор – все то, что позволяет быстрее "вписаться" в американский образ жизни. Эта методика ориентирована на тесную связь с русским языком в процессе изучения английского.

Основанный на использовании подсознательного, экспресс-метод И. Давыдовой предназначен для тех, кто уже имеет некоторую подготовку и желает увеличить словарный запас. Материал (слова, фразы, диалоги) представляется в звуковом варианте.

Методика Н. Замяткина заключается в многократном прослушивании диалога или просто текста, начитанного носителем языка, затем многократном повторении этого фрагмента вслух. Основное условие – делать это громко, как можно громче. Данный подход воздействует на глубинные, бессознательные структуры мозга, связывая микродвижения речевого аппарата с типовыми фонемами, звукосочетаниями, а также зрительными образами изучаемого языка, делая их привычными.

Основными принципами метода Т. Байтукалова и Г. Громько, известного, как "матричная методика", являются: регулярность занятий иностранным языком, моделирование речи носителей языка в состоянии "незнания", максимально точное копирование носителей языка.

Экспликативно-коммуникативная методика обучения иностранным языкам в условиях неязыкового вуза была предложена Г.А. Краснощековой.

Данная методика ориентирована на фундаментализацию языкового образования в неязыковом вузе.

Метод проектов предполагает "достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться практическим результатом, оформленным тем или иным образом"⁵⁷.

Также упомянем о методике Д.Петрова, для которой характерны отточенность подачи материала, проработанные видео и другие материалы, высокая скорость изложения курса, отсутствие сложных грамматических схем и необходимости заучивать правила.

Далее приведем несколько примеров методик обучения, основанных на дифференциации обучаемых.

Методика индивидуализированного обучения иностранному языку на основе учета особенностей когнитивных стилей и их влияния на процесс овладения иностранным языком была предложена Б.Л. Ливер⁵⁸. В организации обучения, по мнению Б.Л. Ливер, необходимо учитывать тот факт, что на успешность освоения данной дисциплины влияют учет ведущих каналов восприятия информации у обучающихся, их психологические типы и стили мышления. Выбор образовательных стратегий варьируется в зависимости от когнитивного профиля данного обучающегося. При учете каналов восприятия надо использовать в учебном процессе разные виды учебно-информационных материалов, ориентированные на различные каналы восприятия информации. Для повышения эффективности обучения иностранному языку преподаватель должен основывать выбор заданий и упражнений на стилях мышления обучающихся, считает Б.Л. Ливер. Далее в описании своей методики Б.Л. Ливер предлагает составленные ею таблицы, соотносящие преобладающий канал восприятия информации у обучающихся и соответствующие виды учебной деятельности; темперамент и условия и способы обучения; стили мышления и виды деятельности (Приложение А).

⁵⁷Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Ин. языки в школе. 2000. №2. С.3.

⁵⁸Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 191 с.

Дифференциацию в соответствии с когнитивным стилем обучающихся рассматривала в своих исследованиях М.А. Холодная, которую мы также считаем необходимым упомянуть в связи с нашей темой. М.А. Холодная посвятила свои исследования психологическому аспекту дифференциации. Когнитивные стили по М.А. Холодной – это "...индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего"⁵⁹.

Развивая методику Б.Л. Ливер, В.И. Писаренко дифференцирует обучающихся на эктеников и синоптиков при обучении иностранному языку. Влияние познавательных стилей проявляется в процессе овладения различными видами речевой деятельности и аспектами языка. Учитывая это, В.И. Писаренко обоснован и предложен конкретный материал практического характера, содержащий рекомендации по обучению всем видам речевой деятельности (аудированию, чтению, письму, говорению) и всем аспектам языка(грамматике, лексике, фонетике и социокультурным аспектам)⁶⁰.

М.К. Акимова и В.Т. Козлова предлагают дифференцировать обучающихся по свойствам нервной системы (по динамическим типам): слабые, инертные, сильные, подвижные. По их мнению, "...ориентация на индивидуально-типологические особенности обучающегося, построение обучения с учетом этих различий – вот главный принцип индивидуализации обучения, к которому следует стремиться педагогу"⁶¹. В Приложении Б приведена таблица "Динамические типы обучающихся".

Хотелось бы отметить, что все современные методы обучения иностранным языкам базируются на классических, хорошо известных методах, таких как: грамматико-переводной, натуральный, прямой,

⁵⁹Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 45.

⁶⁰ Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе: монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. 376 с.

⁶¹Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2001. С. 120.

смешанный, сознательно-сопоставительный, аудио-лингвальный, аудиовизуальный методы.

Отметим, что многие методы основаны на попытках использовать психологические особенности человека, воздействовать на его сознание. В каждом методе есть то положительное, что можно использовать, развивать, совершенствовать. Об оптимальности метода хорошо сказал Л.Н. Толстой, который писал: "Нет ни одной методы дурной или хорошей, недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе"⁶².

Изменение целей образования, разработка ФГОС нового поколения "...требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиске инновационных средств, форм и методов обучения и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий"⁶³.

Таким образом, преподаватель иностранных языков имеет хорошую основу для использования различных методов. Зная и понимая историю и эволюцию методик обучения, современный учитель использует данную информацию для более эффективного обучения. Он фактически применяет множество методов и методик обучения в соответствии с контекстом обучения и целями, разрабатывая при этом свои уроки таким образом, чтобы облегчить понимание нового изучаемого языка.

Далее будут рассмотрены такие понятия, как нейролингвистическое программирование, нейродинамический профиль, репрезентативная система, ведущая модальность, ведущий канал восприятия информации, играющие ведущую роль в предлагаемой нами методике обучения иностранным языкам.

⁶²Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. М.: Филомагис, 2004. С. 182.

⁶³Овчинникова О.А. Роль современных педагогических технологий в развитии познавательных интересов студентов // Ярославский педагогический вестник. 2017. №2. С.119.

1.3. Психологические основы использования принципа дифференциации в обучении иностранному языку

Как мы уже отмечали выше, в основе нашей методики обучения лежит опора на ведущий канал восприятия информации у личности. В основе его определения и использования его особенностей в организации учебного процесса лежат механизмы восприятия, которые являются объектом многих специальных исследований в области психологии (Д. Бронбент, В.М. Величковский, Р.Л. Грегори, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Г.Линдсей, Д. Норман, Е.Н. Соколов, С. Carello, Е.С. Carterette, М.Р. Friedman).

Нейролингвистическое программирование как теория появилось благодаря исследованиям и разработкам Р. Бендлера, Д. Гриндера, Р.Б. Дитлса, Р. Энтони и других ученых. В последние годы понимание сущности нейролингвистического программирования и его применения в различных областях человеческой деятельности существенно изменилось. Среди ученых, занимающихся разработкой положений теории нейролингвистического программирования (НЛП), отметим, прежде всего, В.П. Беянина, М. Дымшиц, Е.А. Сеяпину, Б.Л. Ливер, П.И. Шашурина.

Следует отметить также некоторых исследователей, которые занимались проблемами практической реализации техник НЛП в своих работах за последние годы: Е.А. Терпугова (2000), Л.А. Снегирева (2002), Н.Д. Киселев (2003), Е.А. Круглова (2003), А.Д. Барбитова (2004), В.Ю. Кожанова (2007), В.И. Писаренко (2007), Э.А. Мусенова (2008), М.В. Мельников (2011). Техники НЛП активно разрабатываются, анализируются, исследуются, отбираются для использования в каких-либо целях.

Напомним, что нейролингвистическое программирование – одно из самых спорных и наиболее изучаемых и используемых направлений в психотерапевтической науке, появившееся в 70-х годах XX века. Основы НЛП

были заложены в результате обобщения психотерапевтического опыта Ф. Перлза, В. Сатир и М. Эриксона и получили свое развитие в исследованиях Р. Бэндлера и Дж. Гриндера.

Еще в 50-х годах XX века была предпринята попытка классифицировать способы, которыми люди и животные в ходе коммуникации кодируют сообщения (цифровые, аналоговые, иконические, кинестетические, вербальные и т.д.) (Г. Бейтсон и др.). В основе данного исследования лежали следующие концепции: "логические типы" Рассела и Уайтхеда, "теория игр" фон Неймана, понятие сравнительных форм в биологии, концентрация "уровней" в лингвистике, анализ "шизофренических" силлогизмов, проведенный фон Домарусом, понятие изменчивости в генетике и связанное с ним понятие бинарной информации.

По словам А.А. Плигина, научного руководителя "Центра НЛП в образовании", "...в основе НЛП лежат три структурные составляющие: неврология (кодирование опыта на уровне внутренних репрезентаций), лингвистика (отражение этого кодирования в речи и коммуникации) и поведение (в какой системе внешних действий выражается "внутренняя реальность" человека)"⁶⁴.

В "Большой энциклопедии НЛП" указано что, "...одно из первых названий НЛП – "метазнание" (устройство наших знаний о себе и мире вокруг нас). Отсюда следует, что нейролингвистическое программирование можно воспринимать как системно выстроенный набор метамоделей ("мета" – "следующий за", "над", "за рамками"), позволяющих описывать и изменять человеческий опыт на различных уровнях"⁶⁵.

По словам М. Гриндера, разработавшего уникальную новую систему влияния посредством невербальной коммуникации, "принципиальная схема терапевтического воздействия НЛП доходит до нас из глубины веков, когда жрецы, шаманы, целители, а также некоторые властители и полководцы

⁶⁴Бендлер Р., Гриндер Дж. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии. М.: АСТ, 2016. С.5.

⁶⁵ Там же. С. 14.

использовали "магическую" силу слова"⁶⁶. Совершая свои чудеса публично, эти люди умели поколебать обычные представления о реальности времени и пространства и показать, что являются носителями особых качеств, которые невозможно приобрести путем обучения.

Исследования В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, К.И. Платонова и многих других показали особенности такого воздействия, его последствия и возможности. И.П. Павлов писал: "...Слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящим в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения"⁶⁷.

Нейролингвистическое программирование использует термин "репрезентативная система" (репсистема). Данный термин употребляется сторонниками НЛП в отношении ведущего канала восприятия информации. С точки зрения данного подхода, люди различаются, в первую очередь, своими репсистемами, которые представляют совокупность элементов, позволяющих представлять (репрезентировать) в психике необходимую информацию. Каждый создает собственную репрезентацию мира, в котором живет. Человек создает для себя карту или модель, которой пользуется для формирования собственной линии поведения. "...Именно репрезентация мира в значительной степени определяет то, как человек будет воспринимать этот мир и какие возможности выбора будут для него доступны"⁶⁸.

Репрезентация мира, согласно НЛП, происходит в визуальной (образах), аудиальной (звуках), кинестетической (ощущениях) системах.

Также выделяется дигитальная и рациональная система. Считается, что рациональный канал восприятия информации это – логика и мышление человека. При анализе дигитального (чувственного) канала восприятия иногда

⁶⁶Гриндер М.И., Ллойд Л. Исправление школьного конвейера. Нью-Йорк: 1989. С. 5.

⁶⁷Водейко Р.И., Мазо Г.Е. Как управлять собой. Минск: Народная асвета, 1983. С. 43.

⁶⁸Бендлер Р., Гриндер Дж. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии, М.: АСТ, 2016. С.33.

разделяют мышечную и кожную чувствительность, обоняние и вкусовые ощущения.

В соответствии с теорией НЛП, процессы в области поведения и мышления ориентированы на реализацию определенной цели посредством использования различных способов ее достижения. В рассмотрении особенностей протекания этих процессов необходимо учитывать, каким образом информация входит в сознание человека и как она оттуда выходит. Естественно, что процессы взаимодействия каждого человека с информационным полем глубоко индивидуальны, имеют свои особенности, связанные с личностной сферой. В используемых стратегиях мышления, в речи, в поведении, в реакции на окружающее воздействие каждый человек опирается на свои собственные, характерные для него, модальности или ведущие репрезентативные системы. Речь идет об опоре на звуки при использовании аудиальной модальности, на образы – при визуальной модальности, на ощущения – при на кинестетической модальности.

"На целостность восприятия оказывает влияние работа репрезентативных систем. Имея их три: визуальную, аудиальную, кинестетическую, человек по большей части использует одну – ведущую, то есть воспринимает информацию извне наиболее привычным способом"⁶⁹. Стоит отметить, что информация, поступившая через один входной канал, может храниться и быть репрезентирована в карте или модели, не совпадающей с этим каналом. Например, способность представлять визуальную информацию в виде слов, словосочетаний, предложений; способность формировать картины или образы, основываясь на информации, полученной через аудиальный канал восприятия.

Разделяют "первичную, ведущую, главную, референтную и развитую репсистемы. Первичная репсистема – это та, которую человек предпочитает, осознает лучше всего. Ведущая репсистема – та, с которой человек обычно

⁶⁹Писаренко В.И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Сочи, 2007. 572 с.

начинает поиск восприятия информации. Первичная и ведущая репсистемы часто совпадают. Если это не так, то ведущая репрезентативная система не осознается. Референтная репсистема – та, от которой человек узнает, например, правильно ли написано слово. Она используется для получения ответов и решений. Обычно это – кинестетика. Наиболее развитая репрезентативная система – та, в которой больше всего субмодальностей, то есть с помощью нее человек может делать наибольшее число различий. Она может быть первичной, а может и вовсе не осознаваться"⁷⁰.

М.Е. Сандомирский, Р. Бендлер, Дж. Гриндер предлагают различать репрезентативные системы, представляющие различные виды по модальности – визуальная, аудиальная, кинестетическая, и репрезентативные системы по функциональному назначению: первичная – вербальное представление информации на уровне сознания, ведущая – запускающая, отрывающая доступ к внутренней информации, начинающая процесс ее переработки, референтная – для окончательной верификации информации.

Процесс общения начинается с восприятия информации. Именно благодаря восприятию человек устанавливает контакт с миром и людьми. Язык является системой репрезентации нашего опыта. По словам Р. Бендлера и Дж. Гриндера, "...наши языковые репрезентации являются объектом воздействия трех универсальных процессов моделирования: обобщения, опущения, искажения..."⁷¹. Таким образом, мы используем язык для передачи репрезентации нашего мира друг другу. При коммуникации мы представляем нашу карту (модель) другим людям. В ходе коммуникации человек, как правило, не осознает, каким образом осуществляется процесс отбора слов для репрезентации опыта, и способ упорядочивания и структурирования отобранных слов. И, как следствие, для того, чтобы узнать, какую репрезентативную систему предпочитает человек, надо внимательно понаблюдать за ним. Многие скажут слова, которые он использует. Описывая

⁷⁰Писаренко В.И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Сочи, 2007. 572 с.

⁷¹Бендлер Р., Гриндер Дж. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии, М.: АСТ, 2016. С.50

какие бы то ни было явления или события, человек выбирает (как правило, неосознанно) слова, наилучшим образом репрезентирующие его опыт. Среди этих слов имеется особое множество, которое называется "предикатами". "Предикаты – это слова, которые человек использует для описания различных частей своего опыта и которые соответствуют присутствующим в его опыте процессам и отношениям..."⁷². Также имеет значение невербальное поведение (движение глаз, темп и тембр голоса, дыхание, поза), которое укажет на предпочитаемую репрезентативную систему человека. Эту важную информацию нельзя подделать, она поступает прямо из подсознания, важно только научиться ее распознавать и использовать. У профессионалов психотерапевтов, психологов, педагогов появляется инструмент, повышающий точность коммуникации. В таблице 5 (Приложение В) представлены некоторые предикаты, характерные для визуалов, аудиалов, кинестетиков.

В таблице 6 (Приложение Г) представлены примерные предикаты, которые необходимо использовать педагогу для общения и подачи материала, ориентированные на аудиалов, визуалов, кинестетиков.

Надо также отметить что, каналы восприятия информации являются объектом исследований уже долгие годы. За это время возникли разнообразные термины, которые меняются, прежде всего, в зависимости от области исследования. У физиологов и нейролингвистических программистов используется термин "репрезентативная система", лингвисты употребляют термин "каналы восприятия", психологи считают эти стили модальностями. Также пользуются такими терминами как, "виды памяти" (зрительная, слуховая и моторная память), "сенсорные предпочтения" (зрительная, слуховая, кинестетическая и механическая или тактильная предпочтения) и

⁷² Бендлер Р., Гриндер Дж. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии, М.: АСТ, 2016. С.50

"стили восприятия" (зрительно-воспринимающий, слухо-воспринимающий и моторный стиль)⁷³.

Мы в своей работе будем использовать терминологию лингвистов, т.е. термин "каналы восприятия", так как наша адаптивно-развивающая методика нацелена на обучение иностранным языкам.

Таким образом, под восприятием мы понимаем процесс отражения в сознании личности явлений и предметов в сумме их свойств, состояний, компонентов.

Ведущий канал восприятия – это канал, которым человек лучше всего воспринимает информацию из окружающего мира. Отбор поступающей из вне информации происходит по средствам следующих каналов восприятия: визуального, аудиального и кинестетического каналов.

Визуальный канал направлен на усвоение информации путем большего сосредоточения на зрительных образах.

Аудиальный канал направлен на усвоение информации путем концентрации преимущественно на слуховых образах.

Кинестетический канал направлен на усвоение информации путем сосредоточения преимущественно на физических ощущениях.

В нашем исследовании мы используем нейрогарнитуру MindWave, при помощи которой, мы определяем у обучающихся ведущий канал восприятия: кинестетический, аудиальный, визуальный. Но мы учитываем, что не всегда у педагогов будет возможность диагностики обучающихся по ведущим каналам восприятия информации при помощи гарнитуры, поэтому мы предлагаем альтернативный метод – метод наблюдения за обучающимися. Остановимся подробнее на характеристиках каждого вида ведущего канала восприятия информации у обучающихся в соответствии с уровнями школьного обучения.

М.И. Гриндер указывает на то, что "...дети 6-7 лет поступают в первый класс преимущественно с ведущим кинестетическим каналом восприятия.

⁷³Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 191 с.

Обучающиеся-кинестетики воспринимают реальность, прикасаясь (на ощупь), обоняя (на запах), на вкус, толкая, кидая и разбирая мир на части. Между четвертым и пятым классом способ обучения меняется с кинестетического на аудиальный"⁷⁴.

Как отмечает Н.И. Шевандрин, "...по мере продвижения к старшим классам ведущий канал восприятия меняется и определяется преимущественно как визуальный. Содержание становится более абстрактным, символическим, графическим"⁷⁵.

В таблице 7 (Приложение Д) представлена общая характеристика поведения человека с определенным ведущим каналом восприятия информации (аудиальным, визуальным, кинестетическим), которую педагог может использовать для анализа результатов наблюдений за обучающимися.

Основой построения школьной программы являются зрительное и слуховое восприятие учебного материала. К сожалению, не принимается во внимание наличие определенного процента обучающихся-кинестетиков, залогом успешности которых в обучении является тактильный контакт. Сложность и продолжительность привыкания таких обучающихся к учебному процессу приводит к снижению результатов в обучении. Как правило, обучающиеся-кинестетики показывают не более 60% усвоения учебного материала по предметам (это обучающиеся, у которых средний балл успеваемости по предметам составляет примерно 3,5 балла).

Чтобы определить ведущий канал восприятия информации, необходимо вести наблюдение за обучающимся и провести несложные эксперименты.

Для определения обучающегося, у которого ведущим является кинестетический канал восприятия информации (далее – обучающегося-кинестетика), обратим внимание на следующие особенности поведения, представленные в Приложении Е.

⁷⁴Гриндер М.И., Ллойд Л. Исправление школьного конвейера. Нью-Йорк: 1989. 150 С. 16.

⁷⁵Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М.: Изд-во Владос, 1995. С. 432.

С обучающимися-кинестетиками учителям трудно, их называют "гиперактивными", "необучаемыми". Кинестетик, которого вынуждают сидеть спокойно, через некоторое время начнет стучать пальцами, двигать ногами. Необходимо помнить, что, если педагог стремится к успешной коммуникации и продуктивному учебному и воспитательному взаимодействию с ребенком, ему необходимы диагностика особенностей восприятия обучающегося и их учет в организации учебного процесса. При неправильном отношении к ребенку-кинестетику 90% усилий учителя тратится впустую.

Особенности поведения, обучающегося с ведущим **визуальным каналом восприятия** (далее – обучающегося-визуала):

1. Визуалы– самые усидчивые из детей и подростков, их трудно отвлечь, заставить переключиться на что-то иное.
2. Визуалы схватывают информацию «на лету» и быстро ее усваивают, но также легко забывают.
3. Во время перемен визуалы, чаще всего, остаются в классе за партой. Он предпочитает тишину, и спокойная обстановка дарит ему комфорт.
4. Визуалу очень трудно получать информацию по телефону, поэтому свои телефонные разговоры он будет сводить до минимума. Личную встречу он всегда предпочтет альтернативным средствам коммуникации.
5. Чтобы записать домашнее задание обучающийся послушно откроет дневник перепишет с доски то, что задано на дом. Он легко воспримет ее записанной именно на доске.
6. При работе на уроке или дома обучающийся-визуал имеет под рукой чистый лист бумаги, ему важно в процессе осмысления и запоминания информации что-то чертить, штриховать, рисовать.
7. Замечание обучающемуся будет эффективно воздействовать, если будет сделано «на языке» ведущего канала восприятия информации.

Особенности поведения обучающихся с ведущим **аудиальным каналом восприятия** (далее – обучающихся-аудиалов):

1. Их легко отвлекают посторонние звуки.

2. Главное во время отдыха – вдоволь наговориться и пошуметь. Особенно это заметно после долгого вынужденного молчания.

3. Стараются обратить на себя внимание друзей: шумят, громко разговаривают.

4. На рабочем месте нет порядка. Школьные принадлежности разбросаны по парте.

5. Когда пишут, «поднимают» вверх окончания слов или всю строчку.

6. Записывая в дневник домашнее задание с доски, уточняют номера у соседа. Сделают записи со слуха или вообще не станут ничего делать, а дома узнают все по телефону у одноклассников.

7. Аудиалы любят разговаривать по телефону. Некоторым аудиалам так легче собраться с мыслями.

8. Когда им не хватает разговоров в жизни, они начинают вести их сами с собой. Тогда такие школьники могут показаться излишне замкнутыми или погруженными в свой внутренний мир.

9. При работе на уроке или дома обучающийся-аудиал может в процессе запоминания информации издавать звуки или шевелить губами. Поэтому не рекомендуется в эти моменты делать ему замечания.

10. Замечание аудиалу необходимо делать шепотом "ш-ш-ш", если хотите, чтобы оно имело воздействие.

В Приложении Ж приводятся сводные характеристики аудиалов, визуалов, кинестетиков, описывается их манера поведения.

Школьное обучение для ребенка – это, в основном, процесс восприятия и усвоения предложенной информации. Можно сделать вывод, что, когда обучающийся не может совладать с каким-либо опытом, представленным в репрезентативной системе, отличной от его ведущей репрезентативной системы, преподаватель имеет прекрасную возможность помочь ему, если предложит отобразить тот же опыт средствами ведущей системы. В предпочитаемой репрезентативной системе человек различает наибольшее

число особенностей, и, как правило, именно в ней он в состоянии наиболее эффективно обрабатывать свой опыт. Но в учебном процессе учитель может представлять информацию обучающимся, используя все каналы восприятия, развивая отстающие каналы восприятия: визуальный, аудиальный или кинестетический. Это повысит процент материала, усвоенного обучающимися. Например: для обучающегося-визуала он может предложить задание в виде записей, написать яркие карточки, предложить найти какую-либо информацию самостоятельно, обучающегося-аудиала учитель вызовет к доске, прочтает задания вслух, попросит объяснить или сочинить что-либо, задания для кинестетиков учитель подберет на рисование, перекладывание, пересчет.

У каждого преподавателя есть свой стиль обучения. Чем лучше он осознает свой стиль обучения, тем "глубже" он понимает качество или уровень своей эффективности в работе с обучающимися. Необходимо учить многосенсорно, предоставляя информацию на все каналы восприятия. Однако бывают случаи, когда преподаватель использует свой предпочитаемый стиль. Зная точно стиль преподавания, можно правильнее заметить, какие обучающиеся из класса испытывают затруднения, и сделать соответствующие поправки. В Приложении И приведена сводная таблица описаний внешних и функциональных признаков стиля обучения учителя. Отметим, что в ней нет информации о внешнем виде учителя-аудиала, так как такие учителя в школе малочисленны, и, как правило, их стиль обучения представляет собой совокупность аудиальных и кинестетических характеристик⁷⁶.

Также в Приложении К представлены способы представления учителем информации обучающимся.

Таким образом, если ориентировать учебный процесс на учет каналов восприятия информации, весь учебный процесс можно представить в виде последовательной цепи:

⁷⁶Гриндер М.И., Ллойд Л. Исправление школьного конвейера. Нью-Йорк: 1989. С. 24.

- обеспечение педагогом деятельности обучающегося с учетом выше указанных особенностей (создание условий для успешного решения проблемы);
- сравнение полученных результатов обучения с предполагаемыми (осознанное отношение к результату своего учебного труда);
- организация ситуации успеха с учетом психофизиологических особенностей обучающихся поэтапно (мотивационный этап – операционный результативный).

Мы рекомендуем следующую последовательность действий педагога в учебном процессе:

- 1) диагностика обучающихся по уровню сформированности иноязычной компетенции и ведущим каналам восприятия информации (аудиальный, визуальный, кинестетический);
- 2) дифференциация предлагаемых на различных этапах учебного процесса упражнений для аудиалов, визуалов, кинестетиков с учетом учебной программы; реализация учебного процесса на основе предлагаемой адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам;
- 3) развитие "отстающих" каналов восприятия информации;
- 4) диагностика динамики уровня сформированности иноязычной компетенции и каналов восприятия информации.

Необходимо отметить, что формальность представления адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам дает гарантию того, что она будет доступна любому, кто захочет ее использовать, – то есть, представление последовательности действий дает возможность воспроизведения. Ее формальность обеспечивает универсальность ее применения: независимо от того, каким будет предмет изучения.

Выводы по главе 1

В результате рассмотрения теоретических основ предлагаемой нами адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам мы сделали следующие выводы:

1. Для современного образования характерны такие тенденции, как: осознание обществом непрерывности и преемственности образования как основы успешного формирования и развития личности; компьютеризация и технологизация образовательного процесса, усиливающие и ускоряющие интеллектуальную деятельность современного общества; переход к новым формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска и т.д.; использование развивающих, активизирующих, интенсифицирующих методов обучения; перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность обучающегося.

2. Рассмотрение современных подходов к организации образовательного процесса позволило сделать вывод о том, что урок, по-прежнему, остается основной организационной формой, используемой в общеобразовательных учреждениях. В связи с этим основное внимание уделяется совершенствованию содержания обучения, а также поиску новых методов и методик обучения.

3. В основе современной теории обучения, в соответствии с личностно ориентированным подходом, признанным лидирующим в современном образовании, лежит теория дифференцированного обучения. В ее развитии в историческом плане выделены четыре периода (дореволюционный, советский, перестроечный и современный), последний из которых характеризуется обозначением дифференцированного обучения как методологического подхода.

4. Многообразие проанализированных определений дифференциации в обучении позволило нам в разработке нашей методики

определить данный процесс как *разделение обучающихся на группы в соответствии с их познавательными способностями, конкретно, с их ведущим каналом восприятия информации.*

5. Рассмотрение современного образовательного процесса с позиций современной научной картины мира дало нам возможность представить методологическую основу нашего исследования в виде *четырёхуровневой структуры методологических оснований*, в которой мы рассматриваем философский уровень (диалектические принципы познания, генетический и эволюционный подходы), общенаучный (системный подход), конкретнонаучный (дифференцированный и личностно ориентированный подходы) и методический (коммуникативно-когнитивный подход и адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам).

6. Многообразие современных методов обучения иностранным языкам обусловлено динамичным развитием и внедрением в обучение новых информационных технологий, изменением потребностей личности, постоянным совершенствованием способов познавательной деятельности и усилением личностной ориентированности образования. Исходя из тематики и целей нашего исследования мы приняли за основу классификацию, предложенную М.И. Махмутовым, ориентированную на синтез методов преподавания и способов познавательной деятельности. В результате краткого обзора некоторых классических и современных методов обучения иностранным языкам мы пришли к выводу, что появление новых методов обучения иностранным языкам, как правило, связано с использованием новых информационных технологий или с применением методик нейролингвистического программирования, а также психологических особенностей личности.

7. В связи с тем, что в основе нашей методики лежит использование ведущего канала восприятия информации, мы рассмотрели понятие ведущего канала восприятия информации и основы его использования в обучении. Для определения ведущего канала восприятия информации у обучающихся мы

предлагаем использовать нейрогарнитуру MindWave, преимущества которой мы обосновали выше. В случае отсутствия гарнитуры учитель может воспользоваться некоторыми изложенными выше методиками для определения ведущего канала восприятия у обучающихся. Таким образом, в основе предлагаемой нами методики лежит следующая последовательность действий: диагностика обучающихся по двум параметрам (иноязычная компетенция и ведущий канал восприятия информации); дифференциация обучающихся; реализация методики обучения; диагностика динамики изменений различных каналов восприятия информации, а также уровня сформированности иноязычной компетенции.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

2.1. Факторы формирующего воздействия в обучении иностранным языкам на основе принципа дифференциации в методической системе общеобразовательного учреждения

Предлагаемая нами методика обучения иностранным языкам реализуется в рамках системы обучения, существующей в образовательном пространстве общеобразовательного учреждения.

Под системой понимают совокупность объектов и связей между ними.

С целью реализации инновационного обучения иностранному языку в рамках лично ориентированной образовательной парадигмы В.И. Писаренко⁷⁷ предлагает рассматривать систему обучения, включающую следующие элементы: студент, иерархия образовательных целей, информационно-технологическое обеспечение учебного процесса, преподаватель. За основу мы берем данную систему обучения, меняя компоненты в соответствии с нашими условиями, а именно: студент будет заменен на обучающегося, а преподаватель – на учителя иностранного языка (Рисунок 1).

⁷⁷ Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе: монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С. 276.

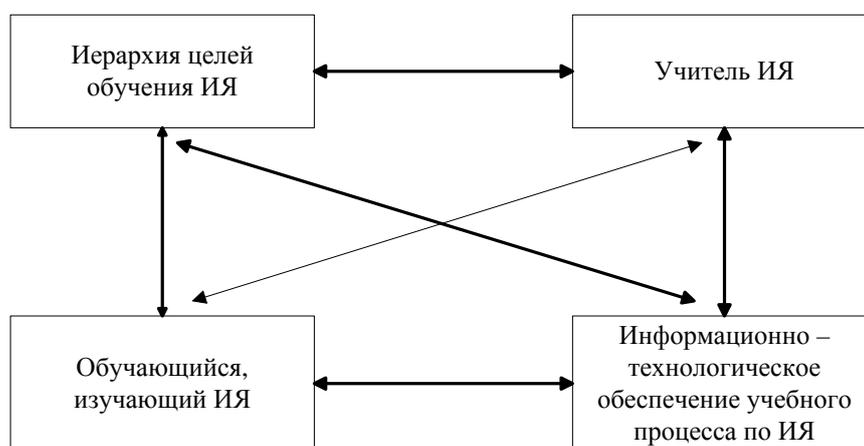


Рис.1 - Методическая система обучения иностранным языкам

Данная система включает 4 компонента, как видно из рисунка. Во многих трактовках системы обучения существует разделение содержания обучения и его организации. Мы разделяем точку зрения Писаренко В.И., которая предлагает объединить указанные компоненты, объясняя это особенностями развития современной теории обучения и информационного этапа развития общества. Комплексным компонентом, включающим указанные два, является информационно-технологическое обеспечение учебного процесса. По мнению В.И. Писаренко, этот компонент, в соответствии с интегральным подходом, отражает взаимосвязь технологий обучения и их содержательного наполнения.

Иерархия целей обучения представляет собой главный компонент, поскольку от целей зависит выбор информационно-технологического обеспечения обучения, последовательность операций и многие другие моменты. Целеполагание в системе обучения иностранным языкам должно быть представлено в виде иерархии целей: цели государства, цели системы образования, цели личности (Рисунок 2).



Рис. 2 - Иерархия целей обучения в общеобразовательном учреждении

Большое количество споров в современной педагогике ведется вокруг использования технологий в педагогическом процессе. О технологиях можно спорить, но сегодня это уже реальность, которую можно обсуждать. Проектирование и конструирование технологий обучения является обязательным компонентом деятельности преподавателя. Начинается любое проектирование с постановки целей, которые затем выражаются в полученном результате. В дидактическом процессе постановка целей имеет особое значение, поскольку речь идет о формировании личности обучающегося.

Постановка целей определяет содержание и особенности всех остальных этапов проектирования. В обучении иностранным языкам мы говорим о постановке целей, которые включают целевые установки, позволяющие сформировать, развить и совершенствовать иноязычные компетенции в личностной сфере обучающегося. Причем, мы говорим о системе целей, поскольку компетенции тоже носят системный характер.

Постановка целей – отправной пункт разработки любой технологии обучения, основа методики, направленной на обучение какой-либо дисциплине. Исследование процесса постановки целей в обучении исследовано достаточно глубоко в методике обучения, среди огромного количества научных трудов по данной тематике следует назвать работы таких ученых, как Ю.К. Бабанский, О.А. Бобылева, Н.Я. Коростылева, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, В.А. Сластенин и других.

В.И. Писаренко были сформулированы следующие основные требования, предъявляемые к целям обучения, которых мы придерживаемся: диагностированность постановки; востребованность; достижимость; точность определения; преимственность; проверяемость; систематизированность; полнота без избыточности⁷⁸.

Принимая во внимание указанные выше требования, в формулировке целей иноязычного образования мы будем исходить из уровневости целей, их направленности, содержательной наполненности и принадлежности субъектам образовательного пространства. Речь идет об иерархии целевых установок, позволяющей проследить всю совокупность целей на уровнях системы образования, конкретной дисциплины, образовательного уровня, образовательного модуля, конкретного урока иностранного языка. Системные цели можно назвать еще глобальными, поскольку они отражают общий взгляд на ту личность, которую мы хотим получить в результате обучения и воспитания. Естественно, что системные цели сформулированы в

⁷⁸ Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе: монография, под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С.146.

основополагающем для организации учебно-воспитательного процесса документе – в законе "Об образовании в РФ" (2012), определяющем глобальные и стратегические задачи образовательной системы как формирование, развитие и совершенствование личности обучающегося, ориентированное на дальнейшую активную и успешную жизнедеятельность личности в пространстве национальной и мировой культур. Системная цель всегда глобальна и носит стратегический характер, это отправная точка для дальнейшей деятельности педагога по конкретизации, детализации и уточнению образовательных целей при выстраивании логики и структуры учебно-воспитательного процесса. Очень важным моментом здесь является интеграция целевых установок в изучении дисциплины "Иностранный язык" и других учебных дисциплин школьного образовательного цикла. При постановке целей конкретного урока педагог исходит, прежде всего, из глобальных целей, детализируя их при переходе на другие уровни целеполагания. На предметном уровне цели приобретают более конкретный характер, связанный с изучением определенных разделов и тем дисциплины, развитием иноязычной компетенции в совокупности ее составляющих, развитием личности обучающегося посредством реализации воспитательного потенциала дисциплины "Иностранный язык".

Новые федеральные государственные образовательные стандарты заложили основу для серьезных позитивных изменений в российском общем образовании. Появление все новых и новых образовательных стандартов говорит о попытке системы образования соответствовать тем изменениям, которые происходят в российском социуме и в мире. Для того, чтобы осмыслить их, изучить, понять принципы их реализации, особенности внедрения, необходимо время и желание, стремление педагога, заинтересованность. Самая серьезная задача, стоящая перед учителем сегодня, – изучение, осмысление и внедрение их в жизнь. Обнадёживает тот факт, что новый образовательный стандарт, проанализировав весь самый лучший образовательный опыт отечественного школьного обучения, ориентируется

сегодня на учет возрастных и личностных особенностей обучающегося как фактор успешной организации учебно-воспитательного процесса.

Именно последовательной реализации всех уровней иерархии целей отвечает, на наш взгляд, выбранный нами для реализации нашей методики учебно-методический комплекс (УМК) "Английский в фокусе" (Spotlight). "Spotlight" был создан для российских общеобразовательных учреждений российскими и британскими авторами. Это совместный международный проект издательства "Просвещение" и британского издательства Express Publishing. "УМК "Английский в фокусе" для основной школы (5-9 классы) отвечает требованиям Федерального компонента Государственного стандарта начального, основного и среднего (полного) общего образования по иностранным языкам"⁷⁹, обеспечивает возможность обучающимся достигать общеевропейского допорогового уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции ("уровень А2" в терминах Совета Европы). Данный факт обеспечивает преемственность при продолжении образования в общеобразовательном учреждении.

УМК отражает целевые установки и образовательные результаты федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, которые представлены в виде уровневой структуры, включающей метапредметные, личностные и предметные цели: "развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в совокупности ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной/ межкультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, а также развитие личности обучающихся посредством реализации воспитательного потенциала предмета "Иностранный язык"⁸⁰.

"Речевая (социолингвистическая) компетенция – это владение знаниями о способах формирования и формулирования мыслей с помощью языка,

⁷⁹ Evans V., Dooley J., Vaulina J., Podolyako O. Английский в фокусе. Учебники для 8, 9 классов общеобразовательных учреждений. (Spotlight 8, 9, Student'sbook), Москва Express Publishing "Просвещение", 2013-2014.

⁸⁰ Там же

обеспечивающих возможность организовать и реализовать речевое действие, а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений"⁸¹. Она означает также способность использовать язык в речевом акте. "Этот вид компетенции некоторые исследователи называют также социолингвистической, подчеркивая присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужные лингвистическую и форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей, намерения говорящего"⁸².

"Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знаниями о системе языка, о лексических, фонетических и грамматических правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме, владение аспектами языка"⁸³.

"Социокультурная компетенция подразумевает знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их традиций, обычаев, этикета, особенностей повседневной жизнедеятельности, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения"⁸⁴.

"Учебно-познавательная компетенция – развитие общеучебных и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, а также удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания"⁸⁵.

Формирование перечисленных выше компетенций предполагает "формирование у обучающихся потребности овладения иностранным языком

⁸¹Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык, 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010.

⁸² Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе: монография, под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С.108.

⁸³ Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык, 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010.С.3.

⁸⁴ Там же. С.4

⁸⁵ Там же. С.4

как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном полиэтническом мире"⁸⁶.

Основу серии УМК «Английский в фокусе» для 5-9 классов составляет коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранному языку, предполагающий поэтапное формирование знаний и развитие всех составляющих коммуникативной компетенции.

Личностно ориентированный подход в обучении (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, М.А. Петренко, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.) обеспечивает особое внимание к интересам, возрастным и индивидуальным особенностям обучающегося.

Обучающийся становится активным субъектом образовательного процесса, в котором усиливается деятельностная составляющая, а это, в свою очередь, определяет и формы обучения, например, работу в группах, и использование современных технологий обучения. Результатом такого процесса обучения должно стать формирование личности, владеющей определенным уровнем сформированности компетентности в иностранном языке, готовой осознанно и с желанием участвовать в диалоге и полилоге культур в современном развивающемся мире.

Данный УМК "Английский в фокусе" дает реальную возможность реализации дифференцированного подхода к организации образовательного процесса, в том числе с учетом индивидуального стиля учебной деятельности обучающихся. Был выбран именно этот УМК, так как для успешной апробации нашей методики необходимо было дифференцировать задания и упражнения для обучения всем аспектам языка (фонетика, грамматика, лексика и т.д.) и видам речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), а также способы и приемы обучения с учетом ведущего канала восприятия информации у обучающихся.

В разработке рабочих программ по предмету "Иностранный язык" для 8 и 9 классов лицея, в котором мы проводили опытно-экспериментальное

⁸⁶ Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык, 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010. С.3

обучение, мы руководствовались следующими нормативными актами, учебно-методическими документами и пособиями:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Проект федерального компонента государственного стандарта общего образования и федерального базисного учебного плана для образовательных учреждений РФ (Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312).
3. Примерная программа среднего (полного) общего образования по иностранному языку. (Астрель, 2008 г.).
4. Программа курса иностранного языка для 8,9 классов общеобразовательных учреждений. Автор Л.И. Леонтьева. Издательство Глобус. 2010 г.
5. Учебники V. Evans, J. Dooley, J. Vaulina, O. Podolyako, Английский в фокусе. Учебники для 8, 9 классов общеобразовательных учреждений. (Spotlight 8, 9, Student'sbook), Москва Express Publishing "Просвещение", 2013-2014.

Учебники "Английский в фокусе" имеют модульную структуру. В учебниках "Английский в фокусе" для 8-х и 9-х классов содержится по восемь модулей, каждый из которых предлагает упражнения по аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) и видам речевой деятельности (чтению, аудированию, письму, говорению) и рассчитан на 12 уроков.

При рассмотрении сущности предлагаемой нами методики обучения мы хотели бы отметить следующее. В условиях современного общеобразовательного учреждения учитель иностранного языка в своей деятельности находится в жестких рамках, устанавливаемых муниципальными органами образования, администрацией школы, методическим советом, методическим объединением и т.д. Учебно-методический комплекс, с которым работает педагог, согласовывается и утверждается администрацией общеобразовательного учреждения. В выборе

УМК педагог снова поставлен в жесткие рамки, что связано с библиотечным фондом конкретной школы, со сроком, который данный учебник используется в данной школе. Уточним также, что рекомендации по закупке тех или иных учебников общеобразовательному учреждению дает муниципальный отдел образования, который, в свою очередь, руководствуется в своей деятельности принципами преемственности в организации образования в данном конкретном населенном пункте. Приведенные нами факты объясняют достаточно строгие ограничения для педагога в выборе методики обучения иностранному языку в общеобразовательном учреждении. Выбор методики обучения зависит от: разработанной и утвержденной в общеобразовательном учреждении программы; наличия УМК, необходимых и достаточных для реализации программы, утвержденной в школе.

Поэтому мы хотели бы особо подчеркнуть, что в общеобразовательном учреждении, в нашем случае – лицее, учитель иностранного языка строго ограничен в выборе учебника, с которым он будет работать, и программой, которую ему необходимо реализовать. Мы разрабатывали и реализовывали нашу методику в рамках программы, которая утверждена в лицее, и на основе учебника, который предлагается в данном лицее.

Последний этап в иерархии целей обучения в школе – это цели конкретного задания, цели в рамках выполнения конкретной учебной задачи.

Реализация системы целей представляет собой сложный процесс. В рамках дифференцированного обучения реализация указанных целей требует использования различных механизмов индивидуализации обучения.

Обучающийся, изучающий иностранный язык, – следующий компонент системы. Обучающиеся относятся к разным возрастным периодам. Значение каждого возрастного периода определяется его местом в общем цикле развития ребенка. А.Н. Леонтьев отмечал, что в разные возрастные периоды реализуются два ведущих направления: от изменения круга жизненных отношений к развитию действий, операций и обратно – от перестройки этих функций и операций – к новой деятельности. Между

возрастными периодами происходит вхождение предметной деятельности в новый круг общественных отношений. Таким образом, можно рассматривать каждый возраст как этап целостного развития личности в качестве субъекта познания, общения, труда. В соответствии с эволюционным подходом, развитие ребенка происходит в интеллектуальном, личностном и деятельностном направлениях⁸⁷.

Категория субъекта – одна из центральных в философии и одна из основополагающих в педагогике. Анализ субъектов образовательной деятельности, включающей в себя две взаимосвязанные ее формы – педагогическую и учебную, лежит в русле как общепедагогической, так и конкретно педагогической задачи. Большое внимание категории субъекта всегда уделялось и в психологической науке (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский, С.Л. Рубинштейн и др.). Как отмечал С.Л. Рубинштейн, основная задача философии (онтологии) – "это задача раскрытия субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения"⁸⁸.

Зависимость протекания психических процессов от особенностей личности, по мнению С.Л. Рубинштейна, выражается, во-первых, в индивидуально-дифференциальных различиях между людьми⁸⁹. Для различных людей характерно наличие разных типов восприятия, внимания, памяти, познавательного стиля, стиля мышления. Во-вторых, связь между психическими процессами, происходящими в сознании отдельной личности, и уровнем развития личности – самая непосредственная. Более того, чем более высоко развита личность, тем более интенсивные процессы происходят в сознании. В-третьих, более высокий уровень развития личности определяет ее способность к саморегуляции, то есть – к контролю, регулировке, направлению психических процессов, происходящих в собственном сознании

⁸⁷ Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. Том первый. Очерки психологии. История русской психологии / под ред. Логиновой Н.А. Отв. ред. и сост. Коростылева Л.А., Никифоров Г.С. СПб.: С.-Петербург. ун-та, 2007. С. 156.

⁸⁸ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 298.

⁸⁹ Там же. С. 133.

личности. Происходит перевоплощение регулируемых процессов в психические функции личности, что играет важную роль в ее развитии.

Также отметим, что обучающийся имеет собственный внутренний мир, сформировавшиеся личностные смыслы, моральные устои, которые стоят на пути любого внешнего воздействия на него. В процессе внешнего воздействия окружающей среды обучающийся пропускает через свою систему смыслов, через собственный внутренний мир все, что может на него воздействовать. Дальше происходит серьезная внутренняя селекция, после которой какие-то смыслы становятся личностными, а от каких-то обучающийся отказывается. Таким путем происходит воздействие содержания обучения на обучающегося.

Каждый возрастной период в жизни человека определяется совокупностью многих факторов, выступающих и в качестве его показателей. Д.Б. Эльконин называет три основных показателя, фактора, обуславливающих как само развитие, так и его периоды. "Определенный возраст в жизни ребенка или соответствующий период его развития – это относительно замкнутый период, значение которого определяется, прежде всего, его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

1) определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) основным или ведущим типом деятельности(существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);

3) основными психическими новообразованиями(в каждом периоде они существуют в формах как отдельных психических процессов, так и свойств личности)"⁹⁰.

⁹⁰Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С.39.

Д.Б. Эльконин полагает, что указанные показатели взаимодействуют и оказывают влияние друг на друга. Л.С. Выготский отмечал, что основным критерием развития человека являются новообразования. В.В. Давыдов, в свою очередь, отмечает, что основным явился тип ведущей деятельности. А.В. Петровский считает определяющим критерием социальную ситуацию развития, точнее, сознательную среду, общность⁹¹. В данном подходе А.В. Петровского является значимым аспект возрастной периодизации, предполагающий понятия стабильной и изменяющейся среды, связи развития личности и особенностей среды, смену и преемственность процессов адаптации к группе, среде, индивидуализацию в ней и дальнейшую интеграцию.

Рассмотрим более детально подростковый (средний школьный) возраст (11–15 лет), так как опытно-экспериментальная апробация адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам проводилась на базе МБОУ "Лицей №103 имени Сергея Козлова" г. Ростова-на-Дону с участием обучающихся именно в возрасте от 13 до 14 лет.

Для подростка как субъекта учебной деятельности характерны следующие черты, которые мы учитывали при разработке нашей методики обучения:

- тенденция к утверждению своей позиции, для которой характерна убежденность в субъектной исключительности, «индивидуальности», стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех»;
- стремление (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться, что усиливает познавательную мотивацию;
- направленность социальной активности на усвоение норм, ценностей и способов поведения, отвечает удовлетворению различных МОТИВОВ.

⁹¹ Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. №4. С 15-29

Учитель иностранного языка – следующий компонент системы обучения. В исследованиях В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и многих других ученых рассматривается проблема зависимости эффективности педагогического процесса от субъектных свойств личности педагога, а также структурных особенностей совокупности его субъектных свойств. По мнению Н.В. Кузьминой, "в данную структуру входят компетентность (специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая), тип направленности, уровень способностей"⁹². Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический (профессиональные знания и умения). Это – профессиональная компетентность, определяемая по уровню саморазвития и по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология). Большое значение имеет дифференциация компетентности и дифференциация в ней аутопсихологической компетентности. В основе нее лежит понятие социального интеллекта "как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов, эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события"⁹³. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

Профессионально компетентным, по мнению А.К. Марковой, является "...такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение,

⁹²Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: 1990, С. 21.

⁹³Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: 1990, С. 24.

реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников..."⁹⁴.

На наш взгляд, сильной стороной этого подхода является сопоставление всех характеристик профессиональной компетентности с различными сторонами профессиональной деятельности: педагогической деятельностью, педагогической коммуникацией и личностными смыслами учителя.

Анализ современных концепций структуры и особенностей субъектных свойств позволяет дифференцировать следующие четыре группы: 1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков; 2) способности; 3) личностные свойства, включая направленность; 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле⁹⁵.

Мы в своем исследовании воспользуемся определением К.Г. Юнга, который говорит о том, что "компетентность преподавателя представляет собой владение преподавателем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности преподавателя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания"⁹⁶.

Последний компонент системы обучения иностранным языкам – **информационно-технологическое обеспечение учебного процесса** – "представляет собой совокупность информационной и технологической составляющих, связанных между собой функционально и структурно, и направлен на реализацию целей учебного процесса. Фактически это дидактическая система, состоящая из двух компонентов. Первый компонент – информационный – реализуется в учебном процессе в рамках дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины. Второй

⁹⁴Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 67.

⁹⁵Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

⁹⁶Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С. 279.

компонент – через спроектированную и осуществляемую преподавателем технологию, в нашем случае – методику обучения"⁹⁷. Системное использование обоих компонентов в их взаимосвязи и взаимодействии, с учетом технических и человеческих ресурсов, позволяет педагогу организовать активное и эффективное информационное взаимодействие с обучающимся с целью гарантированного достижения дидактических целей.

Вся информация, необходимая преподавателю и обучающемуся, как в процессе индивидуальной деятельности, так и в процессе их взаимодействия, предоставляется при помощи средств обучения, которые относятся к базисным категориям методики. Они облегчают процессы обучения и овладения языком и делают их более эффективными. "Фактически информационный компонент – это учебная информация по изучаемой дисциплине, постоянно развивающаяся база знаний в определенной предметной области, то есть содержание обучения"⁹⁸.

Под содержанием обучения понимается все то, чему преподаватель должен научить, а обучающиеся – научиться в процессе обучения. При этом существуют значительные различия в содержании обучения иностранному языку и другим, неязыковым дисциплинам.

Особенности дисциплины "Иностранный язык" заключаются в том, что в этой учебной дисциплине сочетаются как деятельность (коммуникативная), так и изучение основ наук (необходимы знания о системе языка, структуре, лексике, фонетике, грамматике, синтаксисе, пунктуации и т.д.). Деятельность реализуется в коммуникации, для осуществления которой необходимы теоретические знания и практические навыки и умения. Основным показателем владения иностранным языком является умение на нем осуществлять общение, поэтому необходимы и навыки общения, причем характерные для культуры изучаемого языка. Невозможно общение на иностранном языке без знания социокультурных моментов, характерных для

⁹⁷Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С. 290.

⁹⁸ Там же. С.283.

иноязычной культуры. Таким образом, в содержание обучения дисциплине «Иностранный язык» входят несколько компонентов, каждый из которых играет свою особую роль в овладении иностранным языком: теоретические знания, практические навыки и умения, навыки коммуникации и ее организации, социокультурные знания. Все это – необходимые составляющие для овладения иностранным языком как частью другой культуры, как способом общения и приобщения к другой культуре.

Таким образом, в соответствии с иерархией целей обучения дисциплине "Иностранный язык" и с глобальной целью, трактуемой как овладение языком как средством общения (формирование и развитие так называемой языковой личности) в самых различных ситуациях бытового, социокультурного характера, содержание обучения имеет следующие составляющие, представляющие собой единое целое, характеризующие процессуальную и содержательную стороны речевой деятельности: 1) лексические, фонетические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие средства общения; 2) навыки и умения их использования для организации продуктивного общения; 3) коммуникативные умения, делающие возможным процесс коммуникации; 4) ситуации, темы, проблемы, составляющие основу общения, в пределах которых содержание обучения может реализоваться; 5) социокультурные навыки, способствующие организации общения; 6) элементы культуры и культурный фон, на котором разворачивается коммуникативный процесс.

В содержании обучения отсутствует постоянство, это элемент системы обучения, который находится в постоянной динамике и зависит от многих факторов. Содержание обучения находится в строгих рамках Государственного стандарта и находится в прямой и постоянной зависимости от этапа и целей обучения⁹⁹. Кроме того, как мы уже говорили выше, в условиях общеобразовательного учреждения содержание обучения строго

⁹⁹Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

ограничено, рассматривается и утверждается несколькими инстанциями и даже рекомендуется муниципальными органами образования.

Технологический компонент представлен четырьмя блоками: методология, формы учебного процесса, технологии и средства обучения. **Методология** представляет собой ту теоретическую основу, на которой строится весь процесс обучения. **Формы учебного процесса** – это варианты педагогического общения между учителем и обучающимися в ходе урока. А.Н. Щукин предлагает различать непосредственные и опосредованные организационные формы обучения. "Непосредственное обучение реализуется в виде групповой либо индивидуальной формы. Групповая форма имеет место в рамках классно-урочной системы занятий, когда введение, закрепление и активизация учебной информации происходят в процессе общения преподавателя со всеми участниками обучения. Индивидуальная форма реализуется при работе с каждым обучающимся по индивидуальному плану. Опосредованное обучение происходит без контакта преподавателя и обучающегося, главным образом, через письменную речь или заменяющие ее средства. Дистанционное обучение является одной из форм опосредованного обучения, реализующего индивидуальную форму занятий по иностранному языку"¹⁰⁰. "Технологии виртуальной коммуникации представляют собой соединение гуманитарных знаний с технической инфраструктурой интернет-коммуникации"¹⁰¹.

Следующий компонент информационно-технологического обеспечения учебного процесса – **технологии обучения**. "Педагогическая технология есть система воздействий на обучающегося в процессе обучения, теоретический проект педагогического управления процессом решения учебных задач"¹⁰². Перечислим только некоторые из существующих технологий обучения: традиционная (репродуктивная) технология обучения, технология

¹⁰⁰ Там же. С. 271.

¹⁰¹ Базаров Т.Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. №2 (69). С. 51.

¹⁰² Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе: монография, под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С.250.

развивающего обучения, технология поэтапного формирования умственных действий, технология коллективного взаимодействия, разноуровневого, адаптивного, программированного, проблемного, модульного обучения, технология дистанционного, проектного обучения и другие.

В разработанной нами адаптивно-развивающей методике обучения иностранным языкам мы используем *технология адаптивного обучения*. Данная технология предполагает разнообразную, гибкую систему организации учебных занятий, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, что для нас особенно важно, так как наша методика основана на дифференциации обучающихся по ведущему каналу восприятия информации. *Технология адаптивного обучения* позволяет создать комфортную обстановку и ситуацию успеха, которые стимулируют познавательный интерес обучающихся и способствуют развитию у них учебных и коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, рассмотрев систему обучения иностранному языку, особенности личности учителя, как ее компонента, основы дифференцированного обучения и возможности использования нейродиагностики в реализации учебного процесса, мы выделили следующие факторы формирующего воздействия на обучающихся, обеспечивающие развитие его личности в направлении формирования иноязычных и учебно-познавательных знаний, умений и навыков в адаптивно-развивающем обучении дисциплине "Иностранный язык":

1) *компетентность учителя иностранного языка* в области психологии индивидуальных различий, включающая: владение а) методиками диагностики ведущих каналов восприятия информации личностью; б) коммуникативными приемами, обеспечивающими формирование эффективной коммуникативной среды в учебном процессе посредством использования ведущих каналов восприятия обучающихся; в) формами представления учебной информации, адаптированными к ведущему каналу восприятия информации обучающимися; г) формами организации учебно-

познавательной деятельности обучающихся, развивающими дополнительные каналы восприятия информации;

2) *дифференциация учебной информации* по дисциплине "Иностранный язык", адаптированной к восприятию посредством аудиального, визуального и кинестетического каналов восприятия информации;

3) *дифференциация упражнений*, содержание которых направлено на формирование иноязычных знаний, умений и навыков, формулировка задания и форма выполнения которых направлена на развитие дополнительных каналов восприятия информации;

4) *использование методик нейродиагностики* обучающихся, основанных на использовании новых информационных технологий (нейрогарнитур MindWave и специально разработанной компьютерной программы обработки результатов диагностики) и позволяющих учителю выявить динамику функционирования ведущего и дополнительных каналов восприятия информации в учебном процессе.

Таким образом, мы рассмотрели систему обучения иностранному языку в образовательном пространстве общеобразовательного учреждения и все ее компоненты в преломлении к предлагаемой нами методике обучения иностранному языку, а также факторы, формирующего воздействия на обучающихся.

2.2. Сущность и особенности обучения иностранным языкам на основе принципа дифференциации

В параграфе 1.3. мы подробно рассмотрели понятия "методика" и "метод". В результате изучения существующих методик, основанных на использовании каналов восприятия информации обучающимися (вербальный, аудиальный, визуальный, кинестетический, двухканальный, поликанальный,

учитывающий индивидуальные особенности) (Л. Блумфилд, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Р. Губерина, Ж. Гугенгейм, А.С. Запесоцкий, Е.И. Исаев, В.С. Мерлин, Р. Мишеа, Д. Никуличева, И.П. Павлов, П. Риван, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков), мы пришли к созданию собственной адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам, основанной на использовании ведущего канала восприятия информации. *Сущность предлагаемой нами методики заключается в использовании ведущего канала восприятия информации обучающимся и одновременном развитии у него каналов восприятия, являющихся второстепенными.* Таким образом, происходит фактически развитие и совершенствование учебно-познавательной компетентности обучающихся. *Адаптивность* методики реализуется в ее ориентированности на повышение объема воспринимаемой информации и сокращение времени, затрачиваемого на его восприятие.

Мы учитываем тот факт, что федеральный базисный учебный план основного общего образования ориентирован на 35 учебных недель в год и на 105 часов (3 часа в неделю) для обязательного изучения учебного предмета "Английский язык" в 5-9 классах на базовом уровне. В состав выбранного нами УМК "Английский в фокусе" входит учебник, структура которого позволяет оптимально организовать планирование работы и обучение на основе использования всех каналов восприятия информации обучающимися. Учебник рассчитан на 96 часов аудиторной работы и 8 резервных уроков. Он состоит из 8 тематических модулей, каждый из которых включает 12 уроков (по 40-45 минут). Для усвоения материала в учебнике предложено на каждый урок в среднем по 10 различных упражнений, поэтому необходимо грамотное распределение времени на выполнение каждого вида упражнений.

Адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам предлагает распределять упражнения с учетом каналов восприятия информации обучающимися, что приведет к сокращению потраченного времени при введении нового материала и на других этапах работы и даст возможность для более углубленного изучения предмета. *Развивающий*

характер методики проявляется в том, что она запускает психофизиологические механизмы совершенствования процесса восприятия информации. Таким образом, мы осуществляем обучение иностранным языкам и совершенствуем умения и навыки восприятия, что, естественно, позволяет совершенствовать познавательные умения и навыки и не только в изучении иностранных языков.

Для реализации методики обучения иностранным языкам предлагаем использовать педагогический алгоритм, представляющий последовательность действий, приводящих к определенному результату. "...Алгоритмы для обучающихся делятся на два класса: алгоритмы, связанные с изучаемым предметом и позволяющие решать специфические для этого предмета задачи, и алгоритмы учения (усвоения), предписывающие действия, необходимые для усвоения как предметного материала, так и намеченных алгоритмов"¹⁰³. Алгоритм, разрабатываемый для преподавателя, помогает ему решать различные виды педагогических задач, обеспечивать усвоение обучающимися определенных знаний и умений и формировать их с заданной степенью обобщения, прочности.

При построении алгоритмов использовалась следующая общая схема процесса усвоения знаний при обучении иностранным языкам, представленная на Рисунке 3.



Рис.3 - Общая схема процесса усвоения знаний при обучении

¹⁰³ Писаренко В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография; под ред. А.В. Непомнящего. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. С. 297.

Основой усвоения учебного материала является мыслительная деятельность обучающихся, регулируемая и направляемая педагогом. Процесс учебно-познавательной деятельности включает в себя несколько этапов. Первым из них является *этап восприятия* учебной информации, которое связано с выделением этой информации из фона и установлением ее существенных свойств. За этапом восприятия следует *этап осмысления*, на котором происходит различение наиболее существенных связей и отношений вне- и внутри информации. Далее, на следующем этапе происходит процесс запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате их многократного восприятия и фиксации. Затем процесс переходит в *этап активного воспроизведения* субъектом воспринятых и осмысленных существенных свойств и отношений учебной информации. Процесс усвоения знаний завершается этапом их преобразования, в результате которого воспринятое знание либо попадает в структуру прошлого опыта, либо используется как средство построения или выделения другой новой учебной информации.

Следующая схема, представленная на рисунке 4, отражает специфику процесса обучения иностранным языкам.

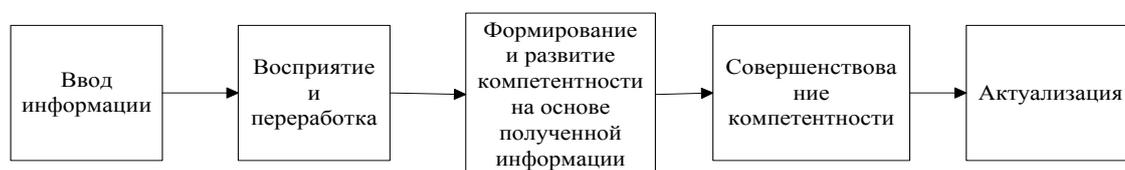


Рис.4 - Схема реализации процесса обучения иностранным языкам

Используя предложенный порядок действий, предлагаем структурную схему полного алгоритма реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам (Рисунок 5), основанной на использовании ведущего канала восприятия информации обучающихся. Алгоритм

представляет основные этапы обучения в соответствии с основными видами деятельности при обучении иностранным языкам. Рассмотрим предлагаемый алгоритм по этапам.

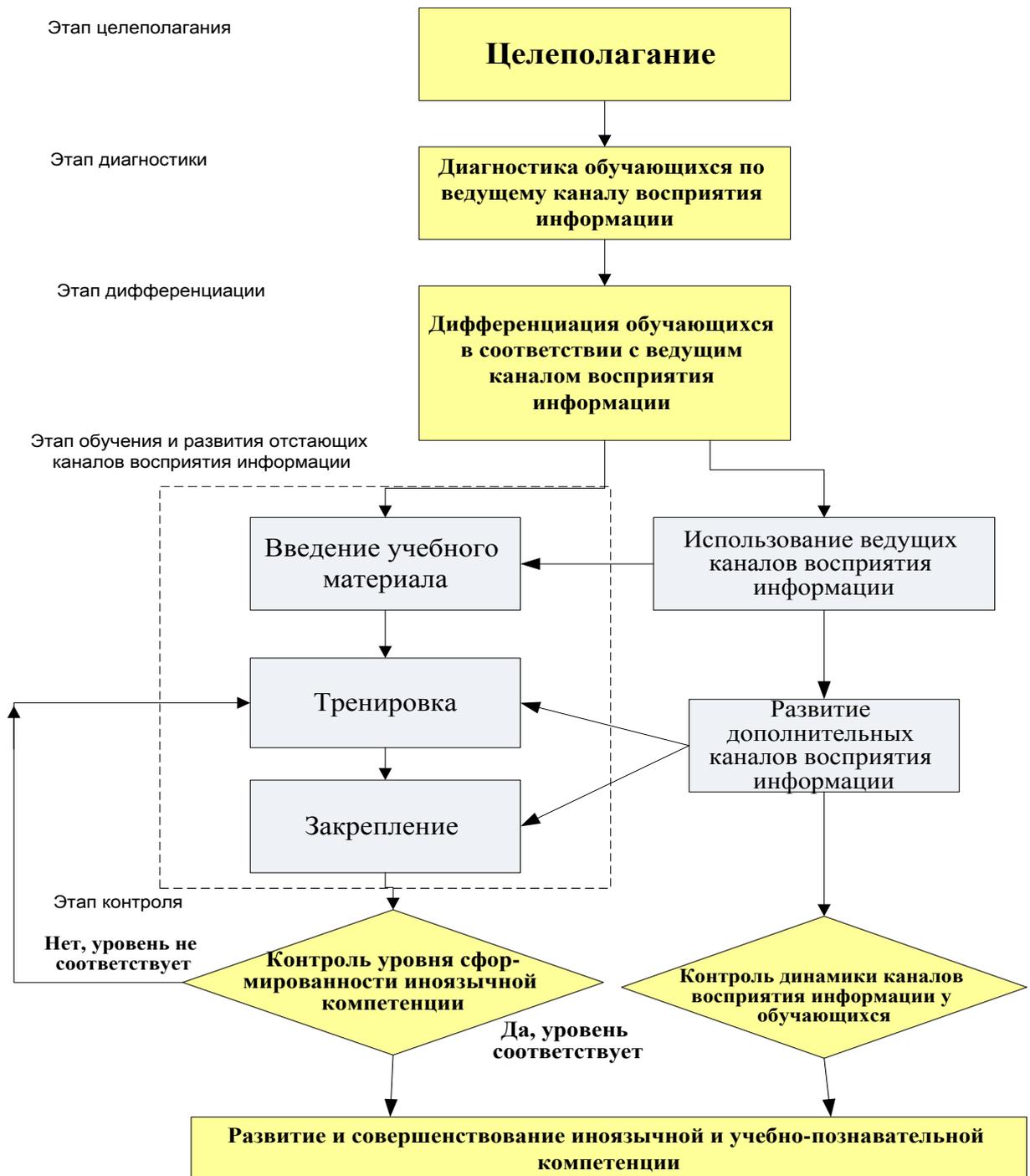


Рис .5 - Структурная схема полного алгоритма реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам

Этап целеполагания. Как уже отмечалось в параграфе 2.1, целеполагание в системе обучения иностранным языкам должно быть представлено в виде иерархии целей: цели государства, цели системы образования, цели личности. В системе обучения иностранным языкам образовательные стандарты должны сочетаться с личностным саморазвивающим началом. Мы пришли к выводу о том, что *дидактические цели* целесообразно классифицировать на *системные, предметные, уровневые, модульные* и *цели конкретного занятия*.

Таким образом, предлагаемая нами адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам имеет следующие цели:

- развитие иноязычной компетентности в совокупности ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной/межкультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций);
- развитие личности обучающихся посредством реализации воспитательного потенциала предмета «Иностранный язык»;
- развитие личности обучающихся через повышение уровня сформированности учебно-познавательной компетентности обучающегося посредством развития навыков восприятия (аудиальной, визуальной, кинестетической) и развития отстающих каналов восприятия информации.

Этап диагностики обучающихся по ведущим каналам восприятия информации. Этап диагностики является следующим после определения целей. Он, в свою очередь, разбивается на несколько этапов, представленных на Рисунке 6. На первом этапе подготовки мы изучили понятие «мозговые волны», которое мы будем использовать для дифференциации обучающихся, и проанализировали средства для их записи. Благодаря исследованиям мы знаем, что человеческий мозг представляет собой колоссальную нейронную сеть. Когда мы мыслим, испытываем разнообразные эмоции и чувства, то специальные клетки, нейроны, взаимодействуют между собой через специальные отростки, называемые аксонами. Данного рода взаимодействие имеет электрохимическую природу. Когда взаимодействуют большие группы

нейронов (сотни тысяч) одновременно, то в результате электрохимической активности генерируется электрическое поле достаточной мощности для того, чтобы быть зафиксированным с внешней части головы.



Рис.6 - Схема этапа диагностики обучающихся по ведущим каналам восприятия информации в реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам

Таким образом, датчики, расположенные в определенных местах головы и прилегающие к коже, могут воспринять такого рода информацию. Более того, современные разработки продемонстрировали нам, что для того, чтобы получить электроэнцефалографический (ЭЭГ) сигнал от головного мозга с медицинской точностью не ниже 96%, достаточно использовать один сухой датчик, плотно прилегающий к передней лобной части черепа. Кроме этого, используется индифферентный датчик. Такой датчик используется для подключения к так называемой «нулевой точке», то есть к такой части, в которой отсутствует биоэлектрическая активность головного мозга. При работе устройств ЭЭГ «нулевая точка» подключения индифферентного

датчика используется для измерения разницы потенциалов с основным, рабочим датчиком. Индифферентный датчик обычно крепится к мочке уха.

Таким образом, мы получаем исходный, так называемый "сырой" сигнал от головного мозга. Обычно «сырой» сигнал получается в диапазоне от 0 до 70 Гц. В данном сигнале можно выделить диапазоны, которые отражают определенные виды активности головного мозга. Обычно выделяют 5 основных диапазонов, а именно: Дельта-волны, Тета-волны, Альфа-волны, Бета-волны, Гама-волны (Приложение Л).

Из таблицы видно, что определенные уровни волн, соответствующие указанным диапазонам в общем спектре, соответствуют определенным видам мозговой активности. В Приложении М представлено подробное описание видов мозговой активности, соответствующих различным типам волн.

Таким образом, мы продемонстрировали, каким именно образом и какую именно информацию от головного мозга можно получить с помощью нейрогарнитур.

Как мы уже отмечали выше, необходимая нам информация для дифференциации обучающихся добывается посредством нейрогарнитур. Эта полученная и зафиксированная информация позволяет дальше определить, какие именно виды деятельности вызывают у обучаемых определенное изменение в состоянии. Фиксируемые изменения связаны с тем или иным уровнем напряжения, которое испытывает обучающийся при выполнении заданий различной направленности.

Можно условно выделить несколько направлений использования нейрогарнитур в различных областях:

1. Для игр и развлечений, для управления программами и устройствами.
2. Для саморазвития, для личных ментальных тренингов, для тренингов по развитию детей, улучшению их успеваемости.
3. Для работы психологов, психологов-консультантов, иного профессионального использования.

У нас была возможность выбрать различные варианты нейрогарнитур, произведенных разными компаниями. В нашем случае это – компании Emotiv и NeuroSky. Отметим, что Emotiv является признанным пионером и лидером рынка в этой области. Их продукция завоевала множество международных наград, включая DotAward, Red премии AutoVision Инновации, Australian International Design Awards, Australian Engineering Excellence Awards и Edison Awards. Сообщество разработчиков и исследователей этой компании охватывает более чем 100 стран. Технология выступает под эгидой BCIS (Brain Computer Interface), которую называют также DNI (Direct Neural Interface), BМI (Brain Machine Interface). Продукция, производимая данной компанией, позволяет отслеживать когнитивные способности человека, управлять его эмоциями, контролировать как виртуальные, так и физические объекты с помощью машинного обучения.

Компания NeuroSky провела первую демонстрацию гарнитуры MindWave на выставке CeBIT, которая проходила в Ганновере, Германия, с 1 по 5 марта 2011 г. Устройство представляет собой пластиковый ободок. В гарнитуре MindWave применяется технология NeuroSky ThinkGear, в которой используется ЭЭГ (электроэнцефалография) от одиночного датчика для записи мозговых волн и вывода данных в виде собственных алгоритмов для фокусировки отдельных мозговых волн: альфа, бета, тэта, дельта и гамма, а также необработанных мозговых волн.

ЭЭГ представляет собой достаточно чувствительный метод исследования, он отражает малейшие изменения функции коры головного мозга и глубинных мозговых структур, обеспечивая миллисекундное временное разрешение, недоступное другим методам исследования мозговой активности. Электроэнцефалография дает возможность качественного и количественного анализа функционального состояния головного мозга и его реакций при действии раздражителей.

Для нашего исследования была выбрана нейрогарнитура MindWave компании NeuroSky (Рисунок 7), поскольку, на наш взгляд, она по своим

характеристикам и функциональным особенностям больше подходит для реализации целей нашего исследования.



Рис.7 - Нейрогарнитура MindWave

Далее с участием профессиональных программистов нами была разработана специальная компьютерная программа для данного устройства, которая соответствует требованиям нашего исследования. Программное обеспечение (ПО) создано в среде разработки Visual Studio 2010 на языке программирования C# с использованием Net Framework 4 и Windows Forms. Архитектура ПО построена по принципу MVC (Model – View – Controller). Речь идет об использовании такой схемы проектирования, в которой пользовательский интерфейс, модель приложения и взаимодействие с пользователем дифференцированы как три обособленных компонента. Это сделано для того, чтобы каждый из компонентов оказывал минимальное воздействие на другие.

При запуске на компьютере программа предлагает обучающемуся, снабженному нейрогарнитурой MindWave, выполнить специально подобранные задания для аудиалов, визуалов, кинестетиков при этом

фиксирует данные с MindWave, измеряя уровень концентрации внимания пользователя при выполнении каждого из заданий.

Таким образом, мы можем более детально проработать виды заданий, которые соответствуют определенному каналу восприятия информации, как в стрессовой ситуации, так и в комфортной обстановке; проанализировать особенности поведения тестируемых и выбрать оптимальный способ обучения.

Эта специально разработанная программа запускается на компьютере и начинает свою работу с регистрации, форма которой представлена на Рисунке 8.

Рис.8 - Форма регистрации обучающегося в программе

Данная форма предназначена для фиксации данных общего характера. Далее на голову обучающегося помещается гарнитура MindWave, и обучающемуся предлагаются для выполнения упражнения, специально ориентированные на использование визуального, аудиального и кинестетического каналов восприятия информации. При выполнении определенного упражнения, ориентированного на преимущественное использование одного из каналов восприятия информации, мы можем

наблюдать на экране график концентрации внимания обучающегося (Рисунок 9).

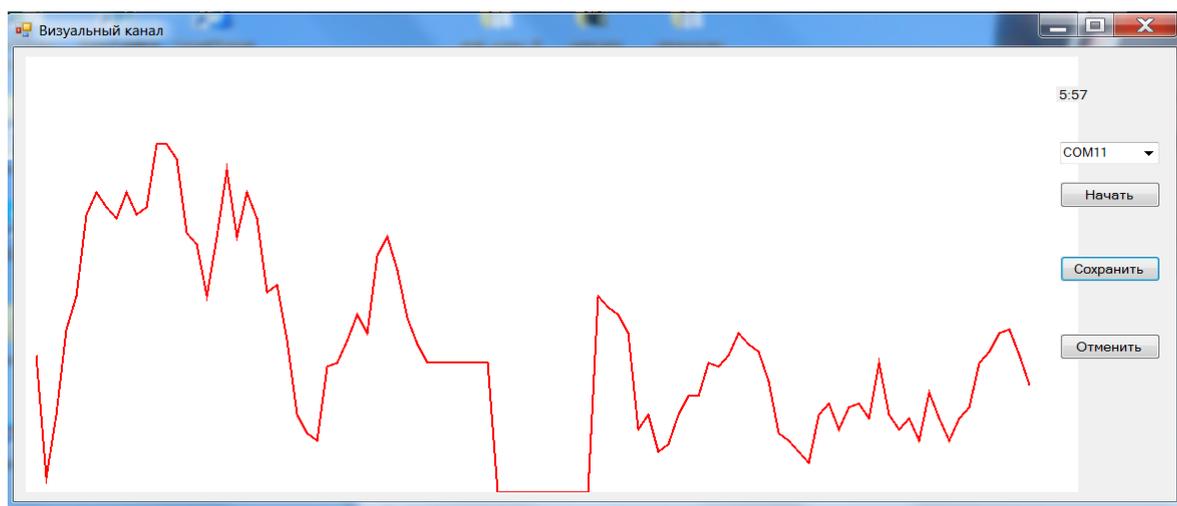


Рис.9 - График концентрации внимания обучающегося, снабженного нейрогабитурой, при выполнении упражнений на разные каналы восприятия информации

Получаемый график концентрации внимания обучающегося позволяет судить о том, как изменяется его состояние в плане повышения и снижения напряжения при выполнении тех или иных упражнений.

Этап дифференциации обучающихся по ведущим каналам восприятия информации. В результате анализа данных, представленных на графиках, определяется, какие задания вызвали трудности, а с какими обучающийся справился легко. На основании этого определяется его ведущий канал восприятия информации, который становится основой дальнейшей дифференциации обучающихся.

Например, если обучающийся меньше всего концентрировался при выполнении задания, ориентированного на визуальный канал восприятия как основной, то его ведущим каналом восприятия является визуальный канал.

На Рисунке 10 "Фрагмент работы программы" для примера показана сводная статистика по выполненным упражнениям одного из обучающихся. Из ниже приведенных диаграмм хорошо видно, какие именно виды заданий

вызвали трудности у данного обучающегося, а именно, упражнения, ориентированные на аудиальный и кинестетический каналы восприятия информации.

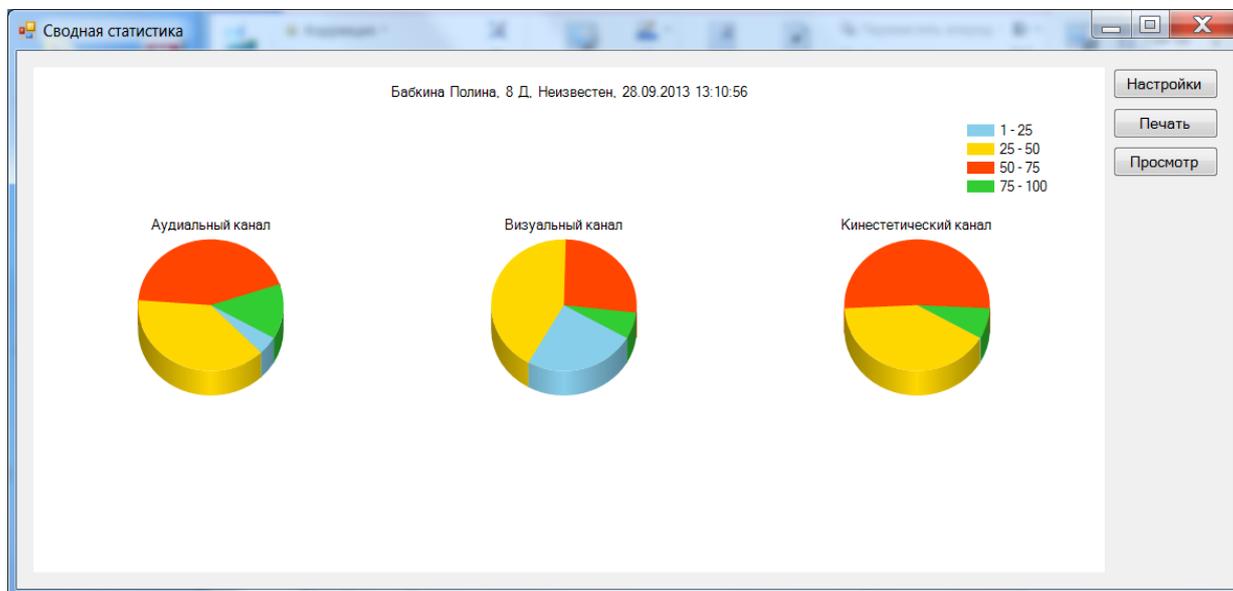


Рис.10 - Фрагмент работы программы

На рисунке 10 в диалоговом окне "Сводная статистика" видны все данные обучающегося, полученные в результате тестирования, а именно, фамилия, имя обучающегося, дата и время проведения диагностики (дата и время выставляется автоматически после регистрации обучающегося в программе и начале тестирования с гарнитурой MindWave), а также в правом углу цифрами показан уровень концентрации внимания. Таким образом, диаграмма показывает какая была у обучающегося концентрация внимания в момент выполнения задания на разные каналы восприятия информации (зеленый цвет –максимальная концентрация внимания, голубой – минимальная).

На основании представленных результатов можно сделать вывод, что данный обучающийся является визуалом. Обучение производить лучше при фокусировании на визуальных деталях. Обработка учебной информации

должна производиться посредством анализа, устного проговаривания и написания. Обучающийся с ведущим визуальным каналом восприятия способен шаг за шагом следовать визуальным инструкциям.

За этапом диагностики в общем алгоритме адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам следует *этап обучения*, структурная схема которого представлена на Рисунке 11.



Рис. 11-Структурная схема этапа обучения алгоритма реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам

Следует отметить, что на данном этапе начинает реализовываться дифференциация обучения, а именно, адаптация учебной информации к ведущему каналу восприятия у обучающихся, который был определен с использованием нейрогарнитуры и специальной программы. Данный этап начинается с подачи учебной информации, форма презентации которой отличается в зависимости от канала восприятия. На *этапе введения учебной информации* мы учитывали, что в экспериментальных группах находились обучающиеся с разными ведущими каналами восприятия информации, а именно, обучающиеся-аудиалы, -визуалы, -кинестетики, поэтому подача нового материала осуществлялась последовательно, тремя разными способами. Например, для обучающихся с ведущим аудиальным каналом восприятия мы использовали аудиоматериал для лучшего восприятия новой информации, для обучающихся с визуальным каналом восприятия использовалась классная доска или видеоматериалы, для обучающихся с ведущим кинестетическим каналом использовался раздаточный материал. В таблице 1 представлены рекомендации по системе действий учителя при подаче учебной информации с учетом установленного в ходе диагностики ведущего канала восприятия информации у обучающихся.

Таблица 1 - Система действий преподавателя при подаче материала

Для обучающихся с ведущим аудиальным каналом восприятия	Для обучающихся с ведущим визуальным каналом восприятия	Для обучающихся с ведущим кинестетическим каналом восприятия
1.Объяснить материала, попросить закрепить услышанное с помощью учебника	1.Ознакомить с материалом с помощью учебника, затем объяснить 2.Придерживаться абстрактного стиля изложения материала	1.Связать излагаемую информацию с реальностью 2.Придерживаться линейного стиля изложения 3.Повторять материал неоднократно

Мы отмечаем выше, что в условиях общеобразовательного учреждения учитель вынужден использовать в качестве основного определенный учебно-методический комплекс, утвержденный и одобренный на всех уровнях – от методического совета до администрации отдела образования. Поэтому в разработке нашей методики мы исходим из того набора упражнений и заданий, который предлагает учебно-методический комплекс, о котором мы говорили выше. Задача педагога, в условиях жестко ограниченных рамок и постоянного контроля, состоит в перераспределении предлагаемого указанным УМК массива заданий и упражнений определенным образом, в определенном порядке, в соответствии с разработанными и обоснованными нами алгоритмами адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам.

При введении нового материала необходимо учитывать, что для обучающихся с ведущим аудиальным каналом восприятия рекомендуется использовать аудиоматериал для лучшего восприятия новой информации. Обучающиеся с визуальным каналом восприятия лучше запомнят новый материал при использовании классной доски или видеоматериалов. Для обучающихся с ведущим кинестетическим каналом восприятия необходим раздаточный материал. Учебная информация вводится последовательно для всех обучающихся с учетом разных каналов восприятия информации. Рекомендации по видам заданий при введении материала представлены в Таблице 2.

Таблица 2 - Примеры заданий при введении материала

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1. Прослушайте диалог (монолог) и составьте подобный.	1. Проанализируйте схему. 2. Догадайтесь, о чем	1. Выделите главное из общего. 2. Посмотрите на

2. Прослушайте материал два раза, определите, какие произошли изменения после второго прослушивания.	идет речь. 3. Ознакомьтесь с материалом с помощью учебника самостоятельно.	предложение, что нового вы увидели, сделайте выводы, причитайте правило, затем задайте учителю интересные вас вопросы.
--	---	--

Следующим этапом является *этап тренировки учебного материала*, который одновременно является этапом развития отстающих каналов восприятия у обучающихся.

Этапы тренировки и закрепления учебного материала одновременно являются этапами развития отстающих каналов восприятия у обучающихся. *Каждый обучающийся имеет один ведущий канал восприятия и два отстающих*, с учетом данного факта, мы предлагали различные виды заданий, развивающих, активизирующих отстающие каналы восприятия информации.

Для обучающихся-аудиалов были подобраны различные виды заданий на развитие визуального и кинестетического каналов восприятия, например, спрогнозировать содержание текста с опорой на иллюстрацию – для развития визуального канала, разыграть текст по ролям – для развития кинестетического канала восприятия.

Для обучающихся-визуалов предлагалось прослушать высказывания и составить свои по образцу (для развития аудиального канала), составить сравнительное высказывание (для развития кинестетического канала восприятия информации).

Для обучающихся-кинестетиков были выбраны следующие виды заданий: выписать необходимую информацию для ответа на вопросы из прослушанного материала (развитие аудиального канала восприятия), написать сочинение (развитие визуального канала восприятия информации).

Следует отметить, что *домашние задания* каждому обучающемуся предлагались с учетом их отстающих каналов восприятия информации,

поэтому были подготовлены и сформулированы всегда в трех разных вариантах.

На этапах *тренировки, закрепления и контроля* (в соответствии с алгоритмом этапа обучения (рис.11) мы разработали практический материал с рекомендациями по обучению всем *аспектам языка* (фонетика, лексика, грамматика) и *видам речевой деятельности* (чтение, говорение, аудирование и письмо) для аудиалов, визуалов и кинестетиков одновременно тремя разными способами. Рассмотрим данный этап подробнее, опираясь на *виды речевой деятельности*.

Если проанализировать различные виды речевой деятельности и их соотношение в учебном процессе, то чтение остается наиболее популярным видом речевой деятельности в школе, поскольку умения в чтении наиболее реально использовать в повседневной жизни. Их формирование является менее сложным и более быстрым, чем формирование умений и навыков аудирования, говорения, письма. Поэтому в практике обучения иностранному языку чтению часто уделяется приоритетное внимание. Приоритетное положение чтения объясняется также большой базой источников и материалов по чтению для использования в учебном процессе, а также меньшими временными затратами в подготовке к организации чтения, чем в организации аудирования. Приемы обучения чтению достаточно хорошо известны, с их использованием можно быстрее получить реальный результат. "Тексты для чтения, предлагаемые в современных учебниках, включают аутентичные материалы, диалоги, интервью и т.д. При этом важными являются как информативность текстов, так и лингвистическая форма подачи материала"¹⁰⁴.

Несмотря на то, что в последнее время устной речи на уроках иностранного языка уделяется большое количество времени, чтение остается одним из ведущих видов деятельности. Это обусловлено тем, что:

¹⁰⁴Манвелова И.А., Широгалина В.И. Управление процессом обучения чтению на иностранном языке // Символ науки. 2017. №3. С.137.

- чтение предлагает гораздо более широкий канал коммуникации по сравнению с устной речью;
- у большинства людей зрительный канал восприятия информации функционирует более эффективно по сравнению с аудиальным;
- процесс обучения чтению несколько облегчается по сравнению с обучением устной речи благодаря тому, что письменный текст статичен, а устная речь весьма динамична. "...Обучающийся может выбрать приемлемый для него темп чтения, может вернуться к непонятным или трудным местам в тексте"¹⁰⁵;
- овладение чтением позволяет обучающемуся не только извлекать информацию, но и дает ему в руки средство для овладения другими видами речевой деятельности, в том числе и устной речью¹⁰⁶.

В чтении наибольший комфорт будут испытывать обучающиеся с ведущим визуальным каналом восприятия, сложности будут испытывать обучающиеся с ведущими аудиальным и кинестетическим каналами восприятия. В таблице 3 представлена для примера часть рекомендаций по видам заданий для реализации процесса обучения чтению как виду речевой деятельности в адаптивно-развивающей методике обучения иностранным языкам.

Таблица 3 - Задания по реализации обучения чтению

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1. Ознакомьтесь с содержанием текста. 2. Прочитайте диалог по ролям.	1. Найдите в тексте необходимую информацию. 2. Подготовьте пересказ	1. Прочитайте текст с извлечением полной информации, с точным пониманием всех

¹⁰⁵ Кондрашова О.А. Совершенствование речевой компетентности ИВС посредством чтения и работы с текстом по специальности // Инновационная наука. 2017. №1-2. С.149

¹⁰⁶ Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. фак. вузов. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.

3.Прочитай текст вслух. 4.Обменяйтесь мнениями. 5.Спрогнозируйте содержание текста с опорой на музыку.	текста. 3.Составьте диалог. 4.Проанализируйте текст. 5.Спрогнозируйте содержание текста с опорой на иллюстрацию.	основных и второстепенных фактов. 2.Найдите отрывок из текста. 3.Составьте текст. 4.Разыграйте текст по ролям. 5.Прочитайте текст с различной интонацией.
--	---	---

Говорение – вид речевой деятельности, при котором осуществляется устное общение. "Обучение говорению – одна из самых сложных задач в преподавании..." иностранных языков. "Трудность заключается в том, что языковым материалом нужно овладеть в совершенстве и пользоваться им как средством общения"¹⁰⁷.

Методисты признают речевое действие в качестве единицы обучения говорению. Являясь единицей коммуникации, речевое действие имеет три зависящих друг от друга аспекта: локутивный акт (пропозиция); иллокутивный акт, реализующий определенное коммуникативное намерение, с которым осуществляется высказывание; лингвистическую манифестацию.

"Иллокутивный и локутивный аспекты речевого действия едины: коммуникативное намерение можно реализовать только через передачу определенного содержания, а высказывание о чем-либо совершается всегда с определенной коммуникативной целью. В речевой деятельности либо передача содержания, либо коммуникативное намерение могут выступать на первый план. Для монологической речи типично выделение локутивного аспекта речи, тогда как в диалоге доминирует его иллокутивная сторона"¹⁰⁸.

В процессе реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам наибольшие проблемы в говорении будут испытывать

¹⁰⁷ Штехман Е.А., Мельник Ю.А. Речевое общение на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием ситуационных задач // Вестник ТГГПУ. 2017. №1 (47). С.136

¹⁰⁸ Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 "Иностр. яз.". М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

обучающиеся, обладающие ведущим кинестетическим каналом восприятия. Представим некоторые рекомендации по видам заданий на развитие каналов восприятия при реализации обучения говорению (Таблица 4).

Таблица 4 - Задания по реализации обучения говорению

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1. Выразите свое мнение на основе прочитанного. 2. Обсудите прочитанное. 3. Прослушайте высказывания и составьте свои по образцу.	1. Составьте диалог – распрос. 2. Составьте монолог	1. Составьте сравнительное высказывание.

Письменная речь является сложным видом речевой деятельности. Это не графический вариант устной речи, они различаются по строению и способу функционирования. Письменная речь максимально развернута, она имеет семантически и формально завершенный вид, в отличие от устной речи. "Письменная речь – это контекстная речь, требующая особенной продуманности, плановости, сознательности"¹⁰⁹.

Создание письменного текста требует сложнейших операций построения речи, которые произвольны и осознаны на всех уровнях: семантического строя речи, ее грамматического развертывания, вплоть до макросинтаксических операций – уровня структуры целого текста.

Умения письма включают следующие компоненты: каллиграфию, орфографию, пунктуацию, синтаксис и стиль. Программы обучения иностранному языку требуют развивать у обучающихся умения создавать

¹⁰⁹ Антонова М.Л. Дифференцированный подход в обучении английскому языку // Образование. Карьера. Общество. 2017. №3 (54). С. 51.

письменный текст определенного вида; соблюдать культурную специфику текста на изучаемом языке.

Письменная речь выступает как средство формирования и развития многих навыков и умений¹¹⁰.

В письме наибольший комфорт будут испытывать обучающиеся с ведущими кинестетическим и визуальным каналами восприятия, сложности будут испытывать обучающиеся с ведущим аудиальным каналом восприятия. Приведем некоторые рекомендации по видам заданий (Таблица 5).

Таблица 5 - Задания по реализации обучения письму

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1. Выпишите необходимую информацию для ответа на вопросы из прослушанного материала. 2. Напишите заметку в школьный журнал.	1. Опишите событие. 2. Напишите сочинение. 3. Выразите письменно свое мнение по теме материала, основанное на личном опыте.	1. Отредактируйте рассказ. 2. Найдите ошибки. 3. Составьте слово из предложенных букв 4. Составьте предложения (повествовательное, вопросительное, отрицательное) из предложенных слов.

Аудирование – это внутренне активная форма речевой деятельности. Активный характер аудирования объясняется тем, что в его основе лежат процессы частичного моделирования речи. Аудирование опосредуется говорением другого человека, смысловое восприятие не планируется, в ходе слушания разворачиваются аналитические и синтаксические операции, продуктом которых является умозаключение.

¹¹⁰Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 "Иностр. яз.". М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

Аудирование разворачивается в несколько этапов: принятие решения сосредоточиться на послании, поддерживать внимание; распознавание информации; формирование представления о смысле – это гипотеза, которая проверяется на этапе инференции – обдумывания услышанного; интроспекция, подведение итога об услышанном; исполнительная часть, которая выражается в принятии решения об осуществлении другой деятельности на основе услышанного.

Аудирование – "...сложная речевая деятельность, на каждом из этапов которой слушатель может столкнуться с трудностями"¹¹¹. "Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить не только соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений, но и успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения"¹¹².

В соответствии с дифференциацией каналов восприятия информации при аудировании наибольших успехов будут добиваться обучающиеся, у которых преобладает аудиальный канал восприятия. Предлагаем некоторые рекомендации для различных обучающихся по видам заданий в таблице 6.

Таблица 6 - Задания по реализации обучения аудированию

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1. Прослушайте текст и ответьте на вопросы. 2. Прослушайте текст, замените время глаголов с PresentSimple на PastSimple.	1. Проанализируйте услышанный материал. 2. Составьте диалог наподобие услышанного.	1. Прослушайте предложения, поставьте их в правильный порядок. 2. Поднимите руку, услышав правильный вариант

¹¹¹Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 "Иностр. яз.". С.231.

¹¹² Зайцева С.Е. Методика обучения аудированию // Инновационная наука. 2017. №1-1. С.172.

Таким образом, обобщая сказанное, предлагаем общую таблицу (Таблица 7), представляющую какие обучающиеся будут испытывать трудности при обучении каждому из видов речевой деятельности. Данная таблица позволяет системно представить весь спектр трудностей, характерный для обучающихся с тем или иным ведущим каналом восприятия информации, который необходимо учитывать учителю.

Таблица 7 - Трудности по видам речевой деятельности

	Виды речевой деятельности			
	<i>Трудности в говорении</i>	<i>Трудности в чтении</i>	<i>Трудности в письме</i>	<i>Трудности в аудировании</i>
аудиалы	-	+	+	-
визуалы	-	-	-	+
кинестетики	+	+	-	+

Этап закрепления материала. Материал закрепляется *последовательно* для обучающихся с учетом разных ведущих каналов восприятия информации. Поэтому мы считаем необходимым предложить также несколько рекомендаций по видам заданий на развитие каналов восприятия информации на этапе закрепления материала (Таблица 8).

Таблица 8 - Виды заданий на разные каналы восприятия информации на этапе закрепления материала

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1. Выразите собственное мнение или отношение. 2. Проанализируйте	1. Придумайте свое предложение на заданную тему или	1. Найдите синонимы. 2. Подберите антонимы.

услышанное.	правило. 2.Составьте диалог.	
-------------	---------------------------------	--

Этап контроля материала. Сущность контроля заключается в определении уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль позволяет:

- 1) преподавателю получить информацию: о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения);
- 2) обучающимся: повысить мотивацию в обучении, так
- 3) как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность.

Таким образом, "методы контроля – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся"¹¹³. Различают предварительный, текущий, промежуточный и итоговый виды контроля.

В таблице 9 мы представили некоторые виды упражнений для контроля знаний на разных этапах обучения иностранному языку с учетом каналов восприятия информации обучающимися.

Таблица 9 - Виды упражнений для контроля знаний на разных этапах обучения иностранному языку

Виды заданий на развитие аудиального канала восприятия	Виды заданий на развитие визуального канала восприятия	Виды заданий на развитие кинестетического канала восприятия
1.Прослушайте текст, составьте рассказ. 2.Вставьте пропущенные	1.Посмотрите на картинку и, пользуясь текстом, составьте	1.Соотнесите элементы. 2.Выберите готовый

¹¹³Полякова М.Д. Реферирование английского текста как форма педагогического контроля в неязыковых вузах // Инновационная наука. 2017. №8. С.60.

слова. 3.Создайте собственную модель.	рассказ. 2.Опишите картинку. 3.Дайте собственный развернутый ответ.	вариант ответа. 3.Найдите взаимосвязь. 4.Расставьте по местам.
--	---	--

На *этапе контроля* все виды заданий подбирались с учетом ведущего канала восприятия у обучающихся, для того, чтобы снизить напряженность и обеспечить ситуацию максимального психологического контроля для обучающихся. Например, обучающимся с ведущим аудиальным каналом восприятия предлагалось прослушать текст и составить рассказ, обучающиеся-визуалы смотрели на картинку и составляли рассказ, а обучающимся-кинестетикам необходимо было соотнести элементы или найти взаимосвязь.

Этап актуализации учебной информации. Данный этап не имеет временных границ и является завершающим. Актуализация в нашем случае означает использование воспринятой, осознанной и переработанной учебной информации личностью в дальнейшей учебной и другой деятельности. В данном случае нет каких-либо определенных алгоритмов, поскольку невозможно предсказать, в какой ситуации и каким образом личность будет использовать полученные знания, умения и навыки. При определенном накоплении знаний, умений и навыков личность выходит на новый уровень компетентности, следовательно, происходит развитие. Можно было бы рассматривать этап контроля как завершающий, однако, на наш взгляд, сформированная иноязычная компетентность обязательно должна использоваться, развиваться и совершенствоваться, иначе методика и все, что лежит в ее основе, не имеет смысла. Поэтому мы полагаем, что этап актуализации является не просто завершающим, а, одновременно, переходным к дальнейшим учебным действиям.

Таким образом, представленные в таблицах задания, которые являются необходимым базисом для творчества преподавателя иностранного языка и

составляют основу, которую можно расширять, углублять и развивать, ориентируясь на собственные цели, демонстрируют практическую часть методики обучения иностранным языкам с использованием ведущего канала восприятия у обучающегося. Мы представили задания на всех этапах обучения и в соответствии с принятыми в методике обучения видами речевой деятельности. Пример реализации конкретных уроков по иностранному языку с использованием разработанной нами адаптивно-развивающей методики представлен в Приложении Н.

Представленное нами общее описание этапов реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам на основе использования ведущего канала восприятия информации, краткая характеристика обучения всем основным видам иноязычной речевой деятельности дают общее представление о предлагаемой нами методике обучения. Отметим, что основным достоинством предлагаемой нами адаптивно-развивающей методики обучения является ее направленность не только на оптимизацию восприятия учебной информации за счет использования ведущего канала восприятия информации, но и на развитие остальных каналов восприятия информации у обучающегося. Таким образом, данная адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам ориентирована на общее развитие личности обучающегося, совершенствование его учебно-познавательной компетентности.

2.3. Принципы реализации обучения иностранным языкам с использованием дифференциации

Разработанная и представленная нами адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам реализуется с учетом определенных принципов.

"Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей. Это обстоятельство послужило основанием для парадоксального, на первый взгляд, утверждения о том, что "принципов в природе нет; в природе существуют лишь закономерности. Познавая законы природы и стремясь к их эффективному использованию, человек выдвигает на их основе принципы..."¹¹⁴.

"Принцип обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения)"¹¹⁵. "В совокупности принципы определяют требования к уровню овладения изучаемой дисциплиной и ее отдельными компонентами. Методические принципы – принципы, относящиеся непосредственно к методике преподавания иностранных языков"¹¹⁶.

У разных авторов существуют различные точки зрения на набор принципов и их значимость для педагогического процесса. Ю.К. Бабанский отмечал, что "... обучение протекает во взаимодействии преподавания и учения, принципы должны указывать общее направление этого взаимодействия." Исходя из этого, Ю.К. Бабанский писал, что для определения принципов обучения важны, в первую очередь, цели обучения, затем, объективные закономерности обучения как взаимосвязанной деятельности преподавания и учения, далее способы использования этих объективных закономерностей для осуществления целей обучения и конкретные условия, в которых осуществляется обучение¹¹⁷.

¹¹⁴ Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. С. 43.

¹¹⁵ Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. С. 147.

¹¹⁶ Павельева Т. Ю. Моделирование процесса развития умений письменной речи средствами учебного интернет-блога // Вестник ТГУ. 2017. №2 (166). С.20

¹¹⁷ Бабанский Ю.К. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского: 2-е изд. М.: Просвещение, 1988. 385с.

На сегодняшний день известно более 40 различных принципов обучения, однако общепринятой их классификации не существует. Одна из систем принципов предложена А.Н. Щукиным¹¹⁸.

Е.И. Пассов также предложил свою иерархию принципов, в которой выделил следующие три ранга:

1) принципы, пригодные для обучения любому предмету – *общедидактические*: сознательность, наглядность, научность, связь теории с практикой и др.; каждый из этих принципов может по-разному проявляться в каждом из предметов;

2) принципы, пригодные для обучения какому-либо предмету – *общеметодические*;

3) принципы, пригодные для обучения какому-либо виду речевой деятельности – *частнометодические*¹¹⁹.

В методике обучения иностранным языкам известно множество принципов, сформулированных различными учеными. Одной из первых была попытка обосновать принципы обучения иностранным языкам достаточно подробно в книге известного английского методиста Г. Палмера "Принципы изучения языка". Обосновывая свою систему обучения устной английской речи, Г. Палмер описал девять принципов обучения иностранному языку. Представленные Г. Палмером определения носят, в большинстве случаев, общедидактический характер. Еще одна попытка была предпринята О. Герменау (ГДР) в работе "Методика обучения русскому языку" (Берлин, 1955 г.). Данный ученый использовал сознательный и имитационный подходы при введении иноязычного материала, называя их принципами, а также сравнительный подход. Хотя в этой системе принципов больше ощущается специфика языка и способы обучения ему, они также наделены

¹¹⁸Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. С.148.

¹¹⁹Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. С.44.

общедидактическими характеристиками ("сознательный подход", "усвоение минимума" и т.д.).

Дальнейшее развитие проблема принципов получила в работах американского филолога и методиста Р. Ладло ("Преподавание иностранных языков, научный подход"), который предпринял попытку обосновать систему принципов обучения иностранному языку. Он описал 17 принципов обучения, которые были построены на самых различных критериях. Так, например, одни решают вопросы организации обучения, другие описывают характер изучаемого языкового материала, третьи заостряют внимание на цели обучения. Можно сделать вывод о том, что в предложенном виде – это, скорее, не принципы обучения иностранным языкам, а правила, направленные на совершенствование структуры учебного процесса, его содержания и отбора учебного материала для обучения.

В советской методике обучения иностранным языкам также рассматривались методические принципы (А.А. Миролубов, И.В. Рахманов, З.М. Цветкова и др.). При этом следует заметить, что несколько работ были специально посвящены именно принципам (Г.Е. Ведель, П.Б. Гурвич, Г.В. Рогова и др.), а некоторые авторы книг по методике обучения иностранным языкам (И.Д. Салистра, А.П. Старков, Е.И. Пассов) дали им обоснование в отдельных главах¹²⁰.

Так, например, Л.С. Андреевская-Левенстерн в "Методике преподавания французского языка в средней школе" говорит о том, что "...методика обучения иностранным языкам опирается на следующие общедидактические принципы: воспитывающий характер обучения, научность, сознательность, активность обучающихся, систематичность, последовательность, доступность, учет индивидуальных особенностей обучающихся». Однако, по мнению ученого, существуют принципы, специфичные для обучения иностранным языкам такие, как:

¹²⁰ Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.

- принцип коммуникативности, который требует, чтобы каждый урок был актом общения на иностранном языке или хотя бы подготовкой к такому общению;
- принцип дифференцированного подхода;
- принцип устной основы обучения;
- принцип комплексной организации материала;
- принцип интенсификации учебной деятельности обучающихся"¹²¹.

А.В. Щепилова отмечает совсем иные принципы обучения в учебном пособии для вузов "Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному"¹²². В основу она ставит "принципы коммуникативной и когнитивной направленности обучения как базовые принципы обучения второму иностранному языку"¹²³. А.В. Щепилова дифференцирует "принципы, входящие в сферу когнитивного: сопоставительный принцип, принцип сознательности и спиралевидной прогрессии, а также принципы, входящие в сферу коммуникативного: принцип деятельностной основы обучения, принцип комплексности, функциональный принцип, принцип аутентичности"¹²⁴.

Автор экспликативно-коммуникативной методики Г.А. Краснощекова указывает на то, что разработка "комплекса упражнений" в рамках предложенной ею методики была осуществлена с учетом следующих методических принципов: принцип функциональности, системности обучения, систематичности и последовательности предъявления языковых явлений, индивидуализации обучения, актуализации лингвистической деятельности на всех этапах обучения, профессионально-ориентированной направленности¹²⁵

¹²¹ Андреевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2103 "Иностр. яз." М.: Просвещение, 1983. 222 с.

¹²² Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 "Иностр. яз.". М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

¹²³ Там же.

¹²⁴ Там же.

¹²⁵ Краснощекова Г.А. Фундаментализация неспециального лингвистического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2010. 42 с.

Изучив и проанализировав существующие системы общедидактических и методических принципов, мы пришли к мнению, что в реализации предлагаемой нами адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам необходимо соблюдать следующие принципы:

- *принцип наглядности*; данный принцип является основным, так как вся методика основана на дифференциации обучающихся по их ведущему каналу восприятия информации;
- *принцип соблюдения индивидуальной траектории овладения иностранным языком*;
- *принцип систематичности*;
- *принцип последовательности в введении материала*;
- *принцип комплексности*;
- *принцип системности*;
- *принцип адаптации учебной информации к ведущему каналу восприятия информации у обучающихся*;
- *принцип развития отстающих каналов восприятия информации у обучающихся*.

Так как предлагаемая нами адаптивно-развивающая методика основана на дифференциации обучающихся по их ведущему каналу восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический), *принцип наглядности* считаем основополагающим. Принцип наглядности подразумевает использование слуховых, моторных, тактильных, вкусовых и других видов ощущений.

В процессе обучения наглядность применяется очень широко, но осуществляет при этом различные функции:

- при изучении нового материала средства наглядности являются источником ощущений и восприятия;
- при повторении средства наглядности помогают воспроизвести в памяти изученный ранее материал, сформировавшиеся представления, расширить и углубить знания;

– при обучении практическим приемам действий наглядность способствует выработке необходимых умений и навыков.

При обучении применяют различные виды и средства наглядности, благодаря использованию которых вырастает интерес к учебе, развиваются наблюдательность и мышление.

Принцип соблюдения индивидуальной траектории овладения иностранным языком "...предусматривает создание программы обучения, учитывающей индивидуальные потребности и интересы обучающихся, а также их уровень языковой подготовки и индивидуально-психологические особенности"¹²⁶. Принцип соблюдения индивидуальной траектории обучающегося в овладении иностранным языком означает, что для каждого обучающегося разрабатывается индивидуальная траектория обучения иностранному языку, создающая максимально комфортные условия для обучающегося в соответствии с осуществленной на начальном этапе дифференциацией.

В ходе разработки и реализации предлагаемой нами методики обучения мы используем тип презентации учебной информации в форме, которая будет наиболее комфортна в восприятии для обучающихся с тем или иным типом ведущей модальности. На этапе работы с учебной информацией мы снова формируем набор учебных действий, который будет соответствовать ведущей модальности. При организации контроля в подборе упражнений, мы также руководствуемся тем, какой канал восприятия является ведущим у обучающегося.

С принципом разработки и реализации индивидуальной траектории обучения тесно связан *принцип адаптации учебной информации к ведущему каналу восприятия информации у обучающихся*, который реализуется в том, что педагог на разных этапах учебного процесса адаптирует учебный материал и выбирает учебные действия в соответствии с ведущим каналом

¹²⁶ Краснощекова Г.А. Фундаментализация неспециального лингвистического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2010. С.18.

восприятия информации у обучающихся. Например, при введении материала обучающимся с ведущим аудиальным каналом восприятия необходимо дать прослушать материал два раза и попросить определить, какие произошли изменения после второго раза; обучающимся в ведущим визуальным каналом восприятия лучше позволить в этот момент ознакомиться с материалом учебника самостоятельно; обучающимся с ведущим кинестетическим каналом восприятия предложить сделать выводы по прочитанному.

Принцип развития отстающих каналов восприятия информации у обучающихся состоит в том, что параллельно с обучением иностранному языку осуществляются учебные действия, которые позволяют развивать отстающие модальности и, таким образом, совершенствовать всю учебно-познавательную деятельность обучающихся. Например, обучающийся с ведущим визуальным каналом восприятия будет выполнять при тренировке учебного материала упражнения, направленные на развитие аудиального и кинестетического каналов восприятия информации.

Принцип систематичности подразумевает, что вся учебная работа строится системно. Принцип систематичности предполагает, что усвоение учебного материала происходит в соответствии с учебной программой таким образом, что каждый новый элемент содержания обучения логически связан как с предшествующим ему, так и с последующим. В таком случае получается, что последующие знания не противоречат предыдущим и создают основу для следующих за ними элементов содержания обучения. Систематичность означает также соответствующую организацию обучения во временном интервале, соответствующем целям методики. Например, одни и те же учебные предметы можно изучать циклом, то есть, не отвлекаясь на другие предметы, а можно изучать "порциями" в совокупности с другими предметами. В нашем случае систематичность проявляется в том, что один и тот же материал подается тремя разными способами обучающимся, а также в том, что в каждом из аспектов языка и видов речевой деятельности педагог

отбирает задания и упражнения в соответствии с определенным каналом восприятия информации.

Принцип последовательности подразумевает, что учебный материал, адаптированный к различным каналам восприятия, вводится последовательно, например, преподаватель при подаче материала обучающемуся с ведущим аудиальным каналом восприятия информации вначале объяснит материал, затем попросит закрепить услышанное с помощью учебника; обучающегося с ведущим визуальным каналом восприятия информации преподаватель вначале попросит ознакомиться с материалом с помощью учебника самостоятельно, а затем объяснит этот материал; для обучающегося с ведущим кинестетическим каналом восприятия информации необходима связь излагаемой преподавателем информации с реальностью.

Принцип комплексности означает, что методика реализуется в обучении всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму, аудированию. Это позволяет формировать иноязычную компетентность в совокупности всех ее составляющих. Комплексность реализуется также в том, что осуществляется обучение всем аспектам языка: лексике, грамматике, фонетике и т.д.

Таким образом, реализация адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам с учетом указанных принципов обеспечивает не только формирование, развитие и совершенствование иноязычной компетентности обучающихся, но и способствует развитию познавательной сферы личности.

2.4. Анализ результатов опытно-экспериментального обучения

Опытно-экспериментальная апробация адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам проводилась на базе МБОУ "Лицей №103 имени Сергея Козлова" (г. Ростова-на-Дону). Были сформированы 2

экспериментальные и 2 контрольные группы из обучающихся в возрасте 13-14 лет. Опытное-экспериментальное обучение продлилось два года и охватило 2013-2014 и 2014-2015 учебные годы.

Опытное-экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа, сущность которых состояла в следующем.

1. Констатирующий этап – этап установления (констатация) начальных условий опытного-экспериментального обучения. Констатировались условия двух видов – ведущий канал восприятия информации и уровень сформированности иноязычной компетенции.

2. Формирующий этап – этап обучения иностранному языку на основе адаптивно-развивающей методики и одновременно развития отстающих модальностей.

3. Контрольный этап – этап диагностики уровня сформированности иноязычной компетенции и динамик ведущих каналов восприятия информации обучающихся.

Общая схема этапов опытного-экспериментального обучения представлена на Рисунке 12.

Отметим, что в ходе всех этапов опытного-экспериментального обучения весь учебный материал был подобран в соответствии с возрастом обучающихся и программой обучения.

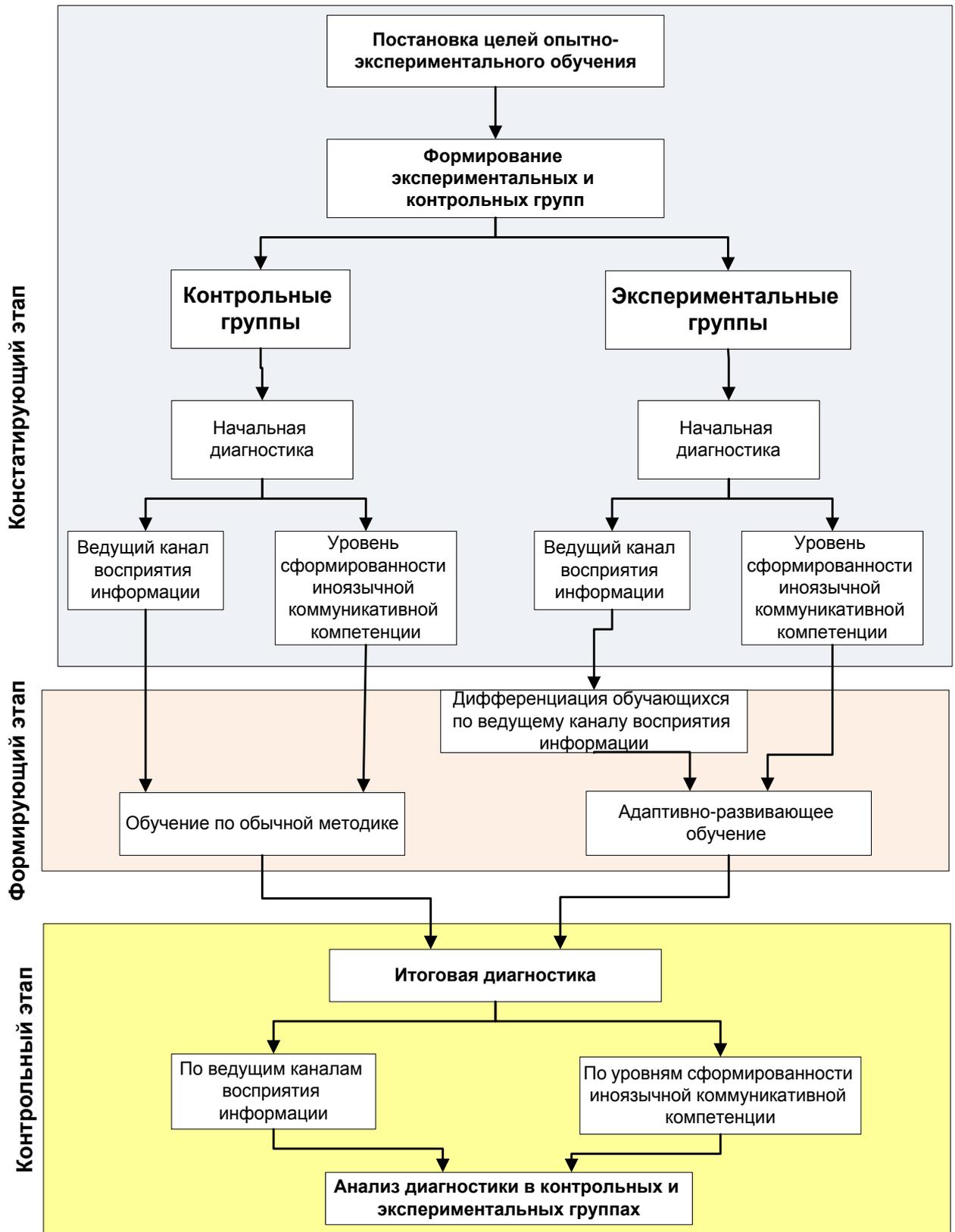


Рис. 12 - Структурная схема этапов опытно-экспериментального обучения

Следует также отметить, что для получения объективных данных о результатах нашего исследования необходимо было ввести количественные показатели. Важную роль в анализе результатов обучения по определенной методике играют средние величины, представляющие собой обобщенную характеристику качественно однородной совокупности по определенному количественному признаку. Среди большого количества различных видов средних величин мы выбрали *среднюю арифметическую* и *медиану*, что, на наш взгляд, наиболее подходит для обработки результатов. Среднее арифметическое представляет собой частное от деления суммы величин на их число и вычисляется по формуле¹²⁷:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n} = \frac{\sum X_i}{n} ; \quad (1)$$

где \bar{X} – средняя арифметическая;

$X_1, X_2, X_3 \dots X_n$ – результаты выполнения упражнений на разные каналы восприятия информации обучающимися, оцененные по 5-ти бальной шкале,

n – количество обучающихся;

Σ – сумма баллов всех обучающихся.

Теория группировок математической статистики помогала нам определить, какие факты из собранного эмпирического материала сопоставимы, по какому основанию их правильно сгруппировать, какова степень их достоверности. В зависимости от целей и задач обычно применяют три вида группировок: типологическую, вариационную и аналитическую. В нашем исследовании были произведены *типологическая группировка* (аудиалы, визуалы, кинестетики) и *аналитическая группировка* (зависимость получения доступа ко всем каналам восприятия от реализации на практике

¹²⁷ Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. С.39.

нашей методики и зависимость повышения уровня сформированности иноязычной компетентности от получения доступа ко всем каналам восприятия информации).

Все результаты исследования обобщены и представлены нами в таблицах и диаграммах. Показатели в таблицах выведены с помощью относительных величин (процентов), т.е. выведены отношения части к целому (удельный вес), например: отношение обучающихся-визуалов, у которых вызвали трудность упражнения на аудиальный канал восприятия информации, к общему числу обучающихся.

На констатирующем этапе после постановки целей опытно-экспериментального обучения и формирования контрольных и экспериментальных групп была осуществлена начальная диагностика уровня сформированности иноязычной компетентности (ИКК). Диагностика начального уровня сформированности иноязычной компетентности осуществлялась с использованием тестов, представленных в Приложении П. Результаты диагностики представлены в таблице 10. Обработка результатов осуществлялась вычислением средней арифметической величины по формуле (1), указанной выше.

Представленные результаты позволили нам выявить начальный уровень сформированности иноязычной компетентности у обучающихся КГ и ЭГ.

Таблица 10 - Средний балл успеваемости обучающихся, выявленный на констатирующем этапе опытно-экспериментального обучения

	Экспериментальные группы	Контрольные группы
<i>Средний балл успеваемости</i>	4	4

Также на констатирующем этапе была осуществлена диагностика ведущего канала восприятия у обучающихся.

В ходе диагностики обучающихся группам были предложены контрольные задания, позволяющие определить ведущий канал восприятия информации. Как мы уже обосновали выше выявить ведущий канал восприятия информации с использованием гарнитуры MindWave позволяет график концентрации внимания обучающихся при выполнении различных видов заданий. Чем ниже концентрация внимания обучающегося в ходе выполнения задания, тем легче ему выполнять данный вид заданий, ориентированных на конкретный канал восприятия информации, соответственно, этот канал восприятия и является ведущим для обучающегося. Для чистоты эксперимента каждый обучающийся тестировался с использованием гарнитуры MindWave изолированно от других. Каждому обучающемуся был предложен тест для стартового контроля. На основе анализа динамики состояния обучающихся при помощи гарнитуры и специальной программы было выявлено количество визуалов, аудиалов и кинестетиков в группах.

Предлагаемые задания для определения ведущего канала восприятия информации в КГ и ЭГ приведены в Приложении Р.

Процентное соотношение заданий, вызвавших трудность у обучающихся, представлено в таблице 11.

Таблица 11 - Задания, вызвавшие трудность у обучающихся в экспериментальных группах на констатирующем этапе

	Экспериментальные группы		
	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>		
	Визуалы	Аудиалы	Кинестетики

Трудность с заданиями на каналы восприятия (%)	<i>визуальный</i>	0	86	0
	<i>аудиальный</i>	57	0	100
	<i>кинестетический</i>	43	14	0

Результаты начальной диагностики показали, что в *экспериментальных группах* были представлены обучающиеся с ведущими аудиальным, визуальным и кинестетическим каналами восприятия (Таблица 12). Показатели в таблицах выведены с помощью относительных величин (процентов), т.е. выведены отношения части к целому (удельный вес).

Было выявлено, что 57% обучающихся с ведущим визуальным каналом восприятия испытывают трудности при выполнении заданий на аудиальный канал восприятия и 43% обучающихся визуалов – на кинестетический канал восприятия.

Обучающиеся с ведущим аудиальным каналом восприятия в 86% случаев затрудняются в выполнении заданий на визуальный канал восприятия и в 14% случаев на кинестетический канал восприятия информации.

100% обучающихся с ведущим кинестетическим каналом восприятия информации в экспериментальных группах испытывают трудность с упражнениями на аудиальный канал восприятия.

Таблица 12 - Результаты диагностики ведущих каналов восприятия информации в экспериментальных группах

Экспериментальные группы	
<i>Тип обучающегося в соответствии с ведущим каналом восприятия информации</i>	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>

Аудиалы	27%
Визуалы	64%
Кинестетики	9%

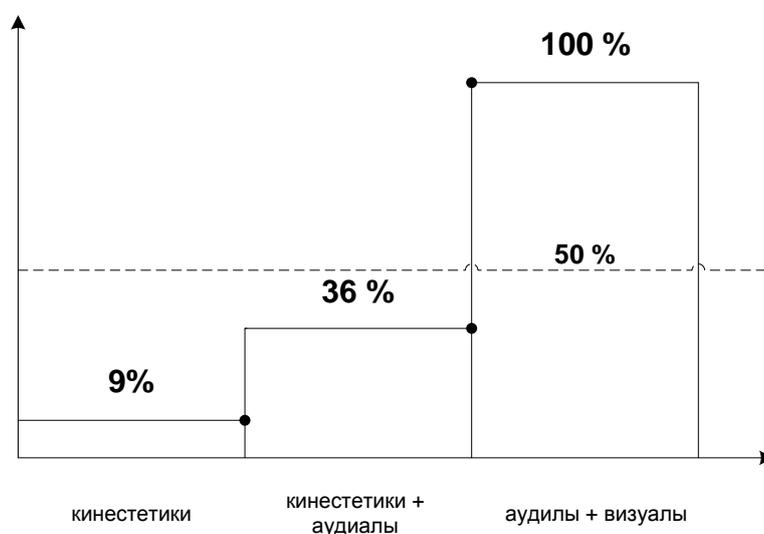


Рис 13 - Медиана результатов диагностики ведущих модальностей в экспериментальных группах

Построенная нами медиана (Рисунок 13) показывает, что больше половины обучающихся являются визуалами.

После определения ведущего канала восприятия у обучающихся, можно сделать вывод о том, что в данной группе больше обучающихся-визуалов, поэтому необходимо давать информацию в виде схем, таблиц, формулировать правила в виде инструкций, по возможности сопровождать процесс обучения зрительной наглядностью, формировать умения построения выводов на основе конкретной информации, необходимо поощрять, чтобы обучающиеся понимали и синтезировали целостное видение, используя метафоры, эмоции и движение, моделировать для этих обучающихся ситуации и стимулировать активность, создавать ситуации, в которых они будут вынуждены работать и

взаимодействовать с деталями и логическими аспектами жизнедеятельности и обучения.

В результате диагностики в контрольных группах было выявлено соотношение обучающихся, испытывающих трудности в выполнении заданий, ориентированных на различные ведущие каналы восприятия информации (Таблица 13).

Таблица 13 - Задания, вызвавшие трудность у обучающихся в контрольных группах на констатирующем этапе

	Контрольные группы			
	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>			
		Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
Трудность с заданиями на каналы восприятия (%)	<i>визуальный</i>	0	72	0
	<i>аудиальный</i>	50	0	100
	<i>кинестетический</i>	50	28	0

Было выявлено, что 50% обучающихся с ведущим визуальным каналом восприятия испытывают трудности при выполнении заданий на аудиальный канал восприятия и 50% обучающихся визуалов – на кинестетический канал восприятия. Обучающиеся с ведущим кинестетическим каналом восприятия в 100% случаев испытывают трудности при выполнении заданий на аудиальный канал восприятия. Также, 72% обучающихся с ведущим аудиальным каналом восприятия испытывают трудности при выполнении заданий на визуальный

канал восприятия и 28% обучающихся-аудиалов – на кинестетический канал восприятия

Результаты начальной диагностики ведущих каналов восприятия информации в *контрольных группах* показали, что в данных группах представлены обучающиеся с ведущими аудиальным, визуальным и кинестетическим каналами восприятия в следующем соотношении (Таблица 14). Результаты показаны через выведения отношения части к целому (удельный вес) в процентном соотношении. По результатам диагностики ведущих каналов восприятия информации определим значение медианы (Рисунок 14).

Таблица 14 - Результаты начальной диагностики ведущих каналов восприятия информации

Контрольные группы	
<i>Тип обучающегося в соответствии с ведущим каналом восприятия информации</i>	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>
Аудиалы	29%
Визуалы	58%
Кинестетики	13%

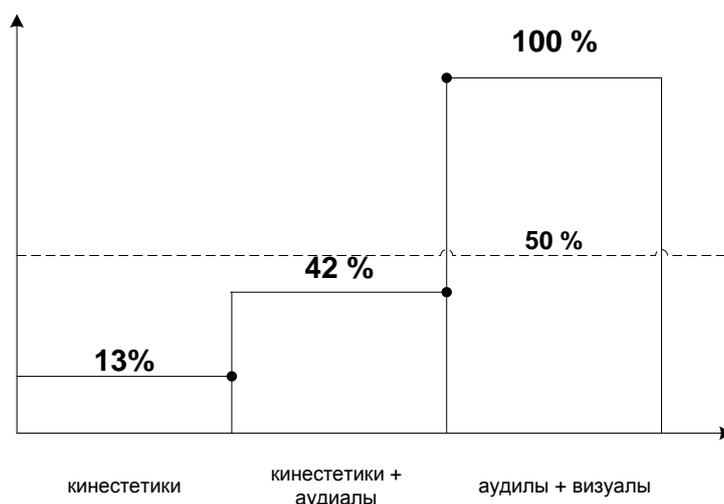


Рис.14 - Медиана результатов диагностики ведущих модальностей в контрольных группах

Медиана наглядно показывает, что в контрольных группах преобладают обучающиеся-визуалы.

В следующей таблице (Таблица 15) представлены сводные данные о процентном соотношении количества обучающихся в контрольных и экспериментальных группах, у которых возникли трудности с заданиями, ориентированными на разные ведущие каналы восприятия информации.

Таблица 15 - Задания, вызвавшие трудность у обучающихся в контрольных и экспериментальных группах на констатирующем этапе

		Экспериментальные группы	Контрольные группы
		<i>Количество обучающихся в процентном</i>	<i>Количество обучающихся в процентном</i>

		<i>отношении к общему количеству обучающихся</i>	<i>отношении к общему количеству обучающихся</i>
Трудность с заданиями на каналы восприятия (%)	<i>аудиальный</i>	52	50
	<i>визуальный</i>	28	24
	<i>кинестетический</i>	20	26

Таким образом, по результатам теста для стартового контроля на констатирующем этапе было выявлено количество визуалов, аудиалов и кинестетиков в экспериментальных и контрольных группах (Таблица 16) и намечен путь реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам.

Таблица 16 - Процент обучающихся с разными каналами восприятия в группах

	Экспериментальные группы	Контрольные группы
<i>Тип обучающегося в соответствии с ведущим каналом восприятия информации</i>	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>
Аудиалы	27%	29%
Визуалы	64%	58%
Кинестетики	9%	13%

Таким образом, в результате анализа приведенных данных по констатирующему этапу опытно-экспериментального обучения можно сделать следующие выводы:

1. В КГ и ЭГ представлены обучающиеся, обладающие всеми типами ведущих каналов восприятия информации.

2. Как в КГ, так и в ЭГ большинство обучающихся имеют визуальный канал восприятия информации в качестве ведущего (58% КГ и 64% ЭГ).

3. Наименьшее количество обучающихся обладают кинестетическим каналом восприятия информации (9% ЭГ и 13% КГ).

Таким образом, имея два показательных условия проведения опытно-экспериментального обучения – уровень сформированности ИКК и ведущую модальность восприятия информации – мы приступили к реализации обоснованной нами в теоретической части исследования адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам.

Формирующий этап опытно-экспериментального обучения продолжался в течение двух лет и имел, как мы указывали выше, 2 цели: формирование и развитие иноязычной компетентности и развитие отстающих каналов восприятия информации у обучающихся.

На формирующем этапе была реализована адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам в соответствии с алгоритмом, представленным в теоретической части работы. Обучение в КГ и ЭГ проводилось по одной и той же программе, с использованием одних и тех же учебных пособий. В КГ обучение осуществлялось традиционным способом. В ЭГ обучение производилось в соответствии с разработанной адаптивно-развивающей методикой обучения иностранным языкам с учетом установленного в ходе диагностики ведущего канала восприятия информации у обучающихся и ориентацией на развитие других каналов.

На **контрольном этапе** опытно-экспериментального обучения нами была проведена итоговая диагностика уровня сформированности иноязычной компетентности обучающихся (тесты приведены в Приложении С) (Таблица 17) и динамики функционирования каналов восприятия информации в КГ и ЭГ. Обработка результатов осуществлялась вычислением средней арифметической по формуле, указанной выше.

Таблица 17 - Средний балл успеваемости на контрольном этапе опытно-экспериментального обучения

	Экспериментальные группы	Контрольные группы
<i>Средний балл успеваемости</i>	4,6	4,2

Предлагаемые задания для итогового контроля динамики функционирования каналов восприятия информации у обучающихся в КГ и ЭГ приведены в Приложении Т.

Все результаты нашего исследования обобщены и показаны в таблицах. Показатели в таблицах выведены с помощью относительных величин (процентов).

Результаты тестирования (Таблица 18) показали, что в *экспериментальных группах* у 67% обучающихся с ведущим визуальным каналом восприятия вызвали трудность задания на аудиальный канал восприятия информации, а у остальных 33% обучающихся появился доступ ко всем каналам восприятия даже находясь в стрессовой ситуации, ситуации контроля. 33% обучающихся стали принимать информацию по всем каналам восприятия практически в равной степени.

У 72% обучающихся с ведущим аудиальным каналом восприятия вызвали трудности задания на визуальный канал восприятия. 28%

обучающихся стали принимать информацию по всем каналам восприятия практически в равной степени.

Обучающиеся с ведущим кинестетическим каналом восприятия в 50% случаев получили доступ ко всем каналам восприятия.

В контрольных группах были получены следующие результаты (Таблица 19):

Таблица 18 - Задания, вызвавшие трудность у обучающихся в экспериментальных группах на контрольном этапе

		Экспериментальные группы		
		<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>		
		<i>Визуалы</i>	<i>Аудиалы</i>	<i>Кинестетики</i>
Доступ ко всем каналам восприятия информации (в %)		33	28	50
Трудность с заданиями на каналы восприятия (в %)	<i>визуальный</i>	0	72	0
	<i>аудиальный</i>	67	0	50
	<i>кинестетический</i>	0	0	0

Таблица 19 - Задания, вызвавшие трудность у обучающихся в контрольных группах на контрольном этапе

		Контрольные группы		
		<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>		
		<i>Визуалы</i>	<i>Аудиалы</i>	<i>Кинестетики</i>
Доступ ко всем каналам восприятия информации (в %)		отсутствует	отсутствует	отсутствует
Трудность с заданиями на каналы восприятия (в %)	<i>визуальный</i>	0	57	33
	<i>аудиальный</i>	36	0	67
	<i>кинестетич.</i>	64	43	0

– 36% обучающихся с ведущим визуальным каналом восприятия испытывают трудности при выполнении заданий на аудиальный канал восприятия и 64% обучающихся визуалов на кинестетический канал восприятия информации.

– 57% обучающихся с ведущим аудиальным каналом восприятия испытывают трудности при выполнении заданий на визуальный канал восприятия и 43% обучающихся аудиалов на кинестетический канал восприятия информации.

– 67% обучающихся с ведущим кинестетическим каналом восприятия информации испытывают трудность с заданиями на аудиальный

канал восприятия, 33% обучающихся кинестетиков – на визуальный канал восприятия информации.

Итак, по результатам итогового тестирования на контрольном этапе было выявлено, что ни один обучающийся из контрольных групп не получил полного доступа ко всем каналам восприятия. Обучение в данной группе все два года проходило по традиционной методике обучения иностранным языкам, а следовательно без учета ведущего и отстающих каналов восприятия.

В экспериментальных группах обучение проходило по адаптивно-развивающей методике обучения иностранным языкам. По результатам итогового тестирования 37% обучающихся получили доступ ко всем каналам восприятия. Данные представлены в Таблице 20.

Таблица 20 - Результаты обучения в контрольных и экспериментальных группах

		Экспериментальные группы	Контрольные группы
		<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>	<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>
Доступ ко всем каналам восприятия информации (в %)		37	отсутствует
Трудность с заданиями на каналы восприятия (в %)	<i>визуальный</i>	24	30
	<i>аудиальный</i>	39	34
	<i>Кинестетический</i>	0	36

Таким образом, на основе полученных данных по итогам диагностики в 2013 году и итогового контроля в 2015 году, можно сделать вывод о том, что в экспериментальных группах на констатирующем этапе 100% обучающихся испытывали трудности при выполнении заданий не на их ведущий канал восприятия, а на контрольном этапе уже лишь 63% обучающихся продолжали испытывать затруднения. У 37% обучающихся появился полный доступ ко всем каналам восприятия. А в контрольных группах на контрольном этапе 100% обучающихся испытывают трудности при выполнении заданий не на их ведущий канал восприятия информации (Рисунок 15).

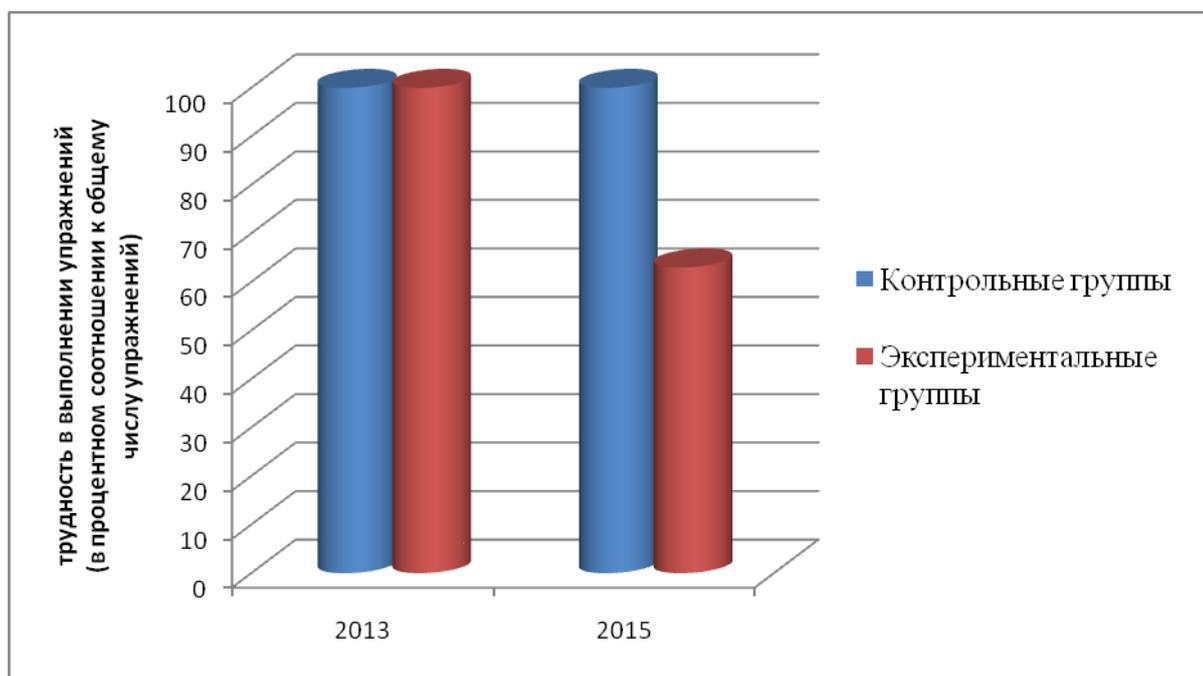


Рис.15 - Сравнительные результаты исследования

Итоговая таблица (Таблица 21) показывает начальные и итоговые результаты тестирования обучающихся с разными ведущими каналами восприятия информации для выявления заданий, вызвавших трудности в экспериментальных группах.

Таблица 21 - Итоговая таблица по экспериментальным группам

		Экспериментальные группы					
		Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся					
		Визуалы		Аудиалы		Кинестетики	
		Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Доступ ко всем каналам восприятия информации (в %)		отсутствует	33	отсутствует	28	отсутствует	50
Трудность с упражнениями на каналы восприятия (в %)	визуальный	0	0	86	72	0	0
	аудиальный	57	67	0	0	100	50
	Кинестетический	43	0	14	0	0	0

Итоговая таблица (Таблица 22) показывает данные обучающихся с разными ведущими каналами восприятия информации на констатирующем и на контрольном этапах в контрольных группах.

Таблица 22 - Итоговая таблица по контрольным группам

		Контрольные группы					
		Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся					
		Визуалы		Аудиалы		Кинестетики	
		Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Доступ ко всем каналам восприятия информации (в %)		отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует	отсутствует
Трудность с упражнениями на каналы восприятия (в %)	визуальный	0	0	72	57	0	33
	аудиальный	50	36	0	0	100	67
	Кинестетический	50	64	28	43	0	0

Для более четкого представления результатов предлагаем таблицы 23, 24.

Таблица 23 - Итоговая таблица

	Контрольные группы <i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>		Экспериментальные группы <i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>	
	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>
Трудность с упражнениями на аудиальный канал восприятия	50%	34%	52%	39%
Трудность с упражнениями на визуальный канал восприятия	24%	30%	28%	24%
Трудность с упражнениями на кинестетический канал восприятия	26%	36%	20%	—
Доступ ко всем каналам восприятия	—	—	—	37%

Таблица 24 - Итоговые результаты

			Трудность с заданиями на аудиальный канал восприятия	Трудность с заданиями на визуальный канал восприятия	Трудность с заданиями на кинестетический канал восприятия	Доступ ко всем каналам восприятия
			<i>Количество обучающихся в процентном отношении к общему количеству обучающихся</i>			
Обучающиеся аудиалы	КГ	<i>Констатирующий этап</i>		72%	28%	
		<i>Контрольный этап</i>		57%	43%	
	ЭГ	<i>Констатирующий этап</i>		86%	14%	
		<i>Контрольный этап</i>		72%		28%
Обучающиеся визуалы	КГ	<i>Констатирующий этап</i>	50%		50%	
		<i>Контрольный этап</i>	36%		64%	
	ЭГ	<i>Констатирующий этап</i>	57%		43%	
		<i>Контрольный этап</i>	67%			33%
Обучающиеся кинестетики	КГ	<i>Констатирующий этап</i>	100%			
		<i>Контрольный этап</i>	67%	33%		
	ЭГ	<i>Констатирующий этап</i>	100%			
		<i>Контрольный этап</i>	50%			50%

Результаты уровня сформированности ИКК на констатирующем и контрольном этапах также представлены в итоговой таблице, показывающей динамику уровня сформированности иноязычной компетентности в ходе опытно-экспериментального обучения (Таблица 25).

Таблица 25 - Сравнительная таблица среднего балла успеваемости на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментального обучения

	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>
<i>Средний балл успеваемости</i>	4	4,6	4	4,2

Данные, представленные в таблице, позволяют сделать следующие выводы:

1. В *экспериментальных группах* на констатирующем этапе средний балл успеваемости обучающихся по разным упражнениям на различные каналы восприятия составил **4** балла, а на контрольном этапе этот показатель вырос до **4,6** балла.

2. В *контрольных группах* на констатирующем этапе средний балл равен **4**, на контрольном этапе средний балл успеваемости обучающихся составил **4,2** балла.

Анализ динамики *уровня сформированности иноязычных знаний, умений и навыков* обучающихся в течение двух лет показал (Таблица 26), что в ЭГ количество обучающихся, имеющих высокий уровень их

сформированности увеличился на 17,75%, при аналогичном увеличении в КГ на 3,2%.

Таблица 26 - Динамика уровня сформированности иноязычных знаний, умений и навыков обучающихся на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментального обучения

Уровень сформированности иноязычных знаний, умений и навыков	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
	Доля (в процентах) членов группы, получивших данный балл			
<i>1 (низкий)</i>	30,75	8,3	14,2	6,25
<i>2 (средний)</i>	30,75	50	50	37,5
<i>3 (высокий)</i>	38,5	41,7	35,8	56,25

Для получения более достоверных результатов об уровне сформированности иноязычной компетентности мы также решили использовать коэффициент усвоения (КУ), который дает представление об эффективности разработанной нами методики. Коэффициент усвоения равен частному от деления числа правильных ответов на число возможных ответов:

$$Q = \frac{m}{k}, \quad (2)$$

где Q – коэффициент усвоения; m – число правильных ответов; k – число возможных ответов.

Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции по истечении первого года обучения были использованы тесты по английскому языку.

Результатирующая оценка по всему тесту в целом не дает четкой картины усвоения по каждой части теста. Ее недостаточно для характеристики всей совокупности, так как она не выявляет наличия разнообразия между членами совокупности, то есть вариации. Поэтому по каждой части был вычислен коэффициент усвоения в отдельности, а затем по всему тесту в целом. «Он был вычислен по методике численной оценки работы, предложенной В.В. Хубулашвили. Коэффициент усвоения по каждой части теста и по всему тесту в целом для всей группы, то есть средний коэффициент усвоения был рассчитан по формуле

$$Q_{cp} = \frac{\sum_i q_i}{n}, \quad (3)$$

где Q_{cp} – средний коэффициент усвоения; Σ – сумма всех работ; q_i – коэффициент усвоения одной i -той работы; n – число работ. Максимальный Q равен 1, полученный при расчете Q_{cp} ».

Полученные результаты мы будем интерпретировать в соответствии с современной классификацией уровней усвоения учебного материала, предложенной В.И. Тесленко¹²⁸. В данной классификации выделены следующие этапы усвоения знаний:

- 1) информационный, требующий от обучающегося узнавания известной информации;
- 2) репродуктивный, основными операциями которого являются воспроизведение информации и преобразования алгоритмического характера;

¹²⁸ Тесленко В.И. Методика анализа и оценка результатов тестирования // Вестник Красноярского гос. пед. университета им. В.П. Астафьева. 2006. №1. С.78-95

3) базовый, требующий от обучающегося понимания существенных сторон учебной информации, владение общими принципами поиска алгоритма действий;

4) повышенный уровень, требующий от обучающегося преобразовывать алгоритмы операций к различным условиям, отличающимся от стандартных, умение вести собственный поиск;

5) творческий, предполагающий наличие умений и навыков самостоятельного критического оценивания учебной информации, умение выполнять нестандартные задания, владение элементарными навыками исследовательской деятельности.

В соответствии с указанными этапами различают 5 уровней усвоения учебного материала:

- 1) понимание;
- 2) узнавание; опознание;
- 3) воспроизведение;
- 4) применение;
- 5) творчество.

Используя уровни усвоения и ориентиры для оценок, предложенные тем же автором, установим следующие значения, позволяющие ранжировать коэффициент усвоения:

$KУ < 0,7$ –неудовлетворительно

$0,7 \leq KУ < 0,8$ – удовлетворительно

$0,8 \leq KУ < 0,9$ – хорошо

$0,9 \leq KУ < 1$ – отлично

В ходе обработки полученных данных мы ранжировали учебные группы в соответствии с годами обучения. Полученные результаты анализа показателей коэффициента усвоения в результате выполнения итогового теста в ходе опытно-экспериментального обучения в экспериментальных и контрольных и группах в течение двух лет представлены в Таблице 27 и на Рисунке 16.

Таблица 27 - Результаты анализа коэффициента усвоения в контрольных и экспериментальных группах

Вид группы	Средний КУ после I года обучения	Средний КУ после II года обучения
контрольные группы	0,8	0,84
экспериментальные группы	0,8	0,92

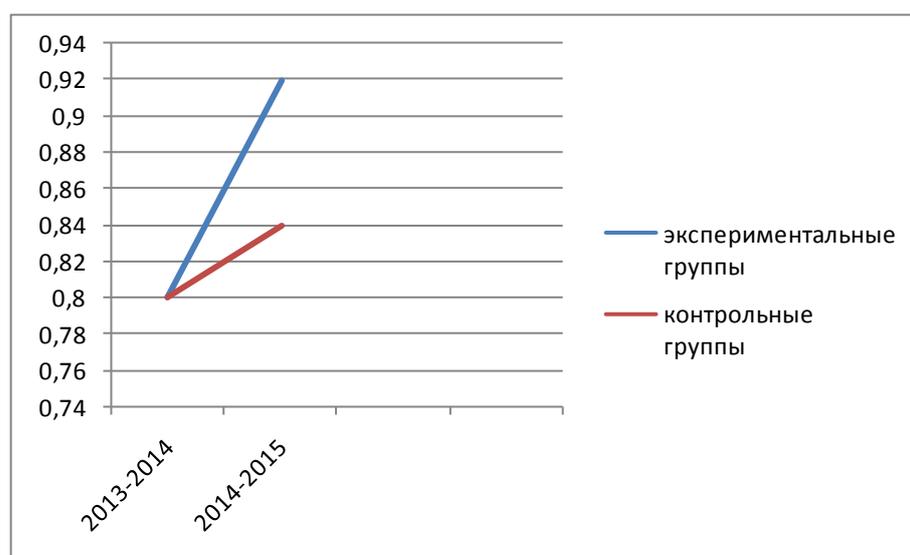


Рис.16 - График зависимости коэффициента усвоения в контрольных и экспериментальных группах от года обучения

С целью проверки эффективности адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам мы используем *t*- критерий Стьюдента, который может подтвердить или опровергнуть статистическую значимость

результата исследования¹²⁹. Метод позволяет проверить гипотезу о том, что средние значения двух генеральных совокупностей, из которых извлечены сравниваемые зависимые выборки, отличаются друг от друга. Тем самым мы можем подтвердить или опровергнуть выдвинутую нами гипотезу о том, что внедрение адаптивно-развивающей методики обуче

ния иностранным языкам позволит повысить уровень сформированности иноязычной компетенции, тем самым повысить общий процент качества знаний по предмету.

В таблице 27 представлены данные обучающихся из экспериментальных групп. Из методических соображений в таблице приводятся результаты небольшого количества испытуемых.

Таблица 27 - Выборка сводных данных обучающихся в экспериментальных группах

Обучающиеся (n=11)	Баллы		Вспомогательные расчеты	
	Констатирующий этап (X)	Контрольный этап (Y)	d	d ²
Полина Б.	14	15	1	1
Полина Бах.	13	12	-1	1
Игорь Б.	12	14	2	4
Андрей К.	12	13	1	1
Анастасия Л.	12	13	1	1
Никита Л.	13	15	2	4
Лилия М.	9	13	4	16
Виталина Н.	11	13	2	4
Сергей С.	12	15	3	9
Владимир Т.	10	14	4	16
Николай Т.	12	13	1	1
Σ	130	150	20	58
Среднее	11,8	13,6		

¹²⁹ Граничина О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований. СПб.: ВВМ, 2012. 115 с.

Вначале произведем расчет по формуле:

$$\bar{d} = \frac{\sum d}{n} = \frac{20}{11} = 1,818 \dots \dots \dots (4),$$

где \bar{d} – сумма разности между значениями переменной Y и переменной X деленная на количество обучающихся; d – вспомогательный расчет (разность между значениями переменной Y и переменной X); n – количество обучающихся; X – среднее арифметическое баллов успеваемости, обучающихся на констатирующем этапе; Y – среднее арифметическое баллов успеваемости, обучающихся на контрольном этапе.

Sd вычисляется по следующей формуле:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{n}}{n * (n - 1)}} \dots \dots \dots (5),$$

где d – вспомогательный расчет (разность между значениями переменной Y и переменной X); n – количество обучающихся; X – среднее арифметическое баллов успеваемости, обучающихся на констатирующем этапе; Y – среднее арифметическое баллов успеваемости, обучающихся на контрольном этапе.

$$Sd = \sqrt{\frac{58 - (20 * 20) / 11}{11 * (11 - 1)}} = \sqrt{0,196} = 0,442$$

Вычисление значения t осуществляется по формуле:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{\bar{d}}{Sd} = \frac{1,818}{0,442} = 4,113 \dots \dots \dots (6),$$

где d – вспомогательный расчет (разность между значениями переменной Y и переменной X); n – количество обучающихся; X – среднее арифметическое баллов успеваемости, обучающихся на констатирующем этапе; Y – среднее арифметическое баллов успеваемости, обучающихся на контрольном этапе.

Число степеней свободы k определяется по формуле (6а):

$$k = n - 1; \quad (6a)$$

$$k = 11 - 1 = 10.$$

По таблице критических значений для критерия Стьюдента находим $t_{\text{крит}} = 2,228$, экспериментальное $t = 4,113$, откуда следует возможность сделать вывод об эффективности экспериментального воздействия. (Табличное значение $t_{\text{крит}}$ равняется 2,228 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости = 5% или 0,05). Выдвинутая нами гипотеза верна.

Проведем такие же расчеты для контрольных групп (Таблица 28).

Таблица 28 -- Выборка сводных данных обучающихся в контрольных группах

Обучающиеся (n=11)	Баллы		Вспомогательные расчеты	
	Констатирующий этап (X)	Контрольный этап (Y)	d	d ²
Александр Б.	14	15	1	1
Алексей Г.	10	11	1	1
Арина М.	11	14	3	9
Александра М.	12	15	3	9
Михаил Н.	11	12	1	1
Артем О.	14	11	-3	9
Сергей П.	14	14	0	0
Юлия П.	14	13	-1	1
Георгий П.	14	12	-2	4
Владимир С.	15	15	0	0
Диана Щ.	14	12	-2	4
Σ	143	144	1	39
Среднее	13	13,09		

Вначале произведем расчет по формуле (4):

$$\bar{d} = \frac{\sum d}{n} = \frac{1}{11} = 0,09$$

Sd вычисляется по формуле (5):

$$Sd = \sqrt{\frac{39 - (1 * 1)/11}{11 * (11 - 1)}} = \sqrt{0,353} = 0,594$$

Вычисление значения t осуществляется по формуле (6):

$$t_{\text{эмт}} = \frac{\bar{d}}{Sd} = \frac{0,09}{0,594} = 0,151$$

Число степеней свободы *k* определяется по формуле (6а):

$$k = 11 - 1 = 10.$$

По таблице критических значений для критерия Стьюдента находим $t_{крит} = 2,228$, экспериментальное $t = 0,151$. (Табличное значение $t_{крит}$ равняется 2,228 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости = 5% или 0,05). Таким образом, обучение по обычной методике не способствует росту уровня сформированности иноязычной компетентности.

Проанализировав результаты проведенного в течение двух лет (2013-2014, 2014-2015 учебные годы) опытно-экспериментального обучения, мы сделали следующие важные для нашего исследования выводы:

1. Показатели коэффициента усвоения (КУ), полученный в результате выполнения обучающимися итогового теста, проведенного после окончания второго года обучения, позволяют сделать вывод о том, что предложенные в контрольных и экспериментальных группах программы изучения дисциплины «Иностранный язык» усвоены.

2. Показатель коэффициента усвоения в контрольных группах – 0,8 - 0,84, в экспериментальных группах он равен 0,8 - 0,92. Сравнительный анализ показателей позволяет заключить, что коэффициент усвоения в контрольных и экспериментальных группах по окончании первого года обучения одинаковый; по окончании второго года обучения в контрольных группах коэффициент усвоения ниже на 0,08, чем в экспериментальных группах.

3. Расчет t - критерия Стьюдента показал, что экспериментальное $t = 4,113$, в то время, как в таблице критических значений для критерия Стьюдента $t_{крит} = 2,228$, откуда следует вывод об эффективности экспериментального воздействия в ЭГ. Применяемая нами адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам способствует формированию иноязычной компетентности. Для КГ – экспериментальное $t = 0,151$ при $t_{крит} = 2,228$, что позволяет сделать вывод о неэффективности обучения в КГ.

Полученные результаты подтверждают правильность теоретических предпосылок.

Выводы по главе 2

1. В соответствии с системным подходом реализация предлагаемой адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам осуществляется в методической системе, компонентами которой являются учитель иностранного языка, обучающийся, иерархия целей обучения иностранным языкам в общеобразовательном учреждении – лицее и информационно-технологическое обеспечение учебного процесса по иностранному языку. В иерархии целей мы различаем системные, уровневые, модульные цели, а также цели конкретного урока и задания.

2. Основными принципами реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам являются: принцип соблюдения индивидуальной траектории овладения иностранным языком, принцип наглядности, принцип систематичности, последовательности в ведении материала, комплексности, адаптации учебной информации к ведущему каналу восприятия обучающихся, принцип развития каналов восприятия информации.

3. Сущность адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам состоит в ориентации последовательности подачи учебной информации, способов ее представления и обработки на различные каналы восприятия у обучающихся. В основе методики лежит общая схема процесса усвоения знаний, в соответствии с которой в данном процессе различают этапы ощущения и восприятия, осмысления, запоминания и активизации усвоенной учебной информации. Реализация методики на основе предлагаемого алгоритма, включающего целеполагание, диагностику,

дифференциацию, обучение и развитие отстающих каналов восприятия информации, контроль и актуализацию учебной информации, позволяет последовательно пройти все указанные этапы процесса усвоения знаний, что обуславливает не только формирование иноязычной компетентности, но и развитие учебно-познавательной компетентности обучающегося.

4. Основная идея предлагаемой методики – опора на ведущие каналы восприятия информации, поэтому важнейшим этапом реализации методики является диагностика обучающихся, реализуемая в три этапа (подготовка, выполнение языковых заданий, анализ изменения состояния обучающихся) с использованием специальной нейрогарнитуры MindWave и разработанной компьютерной программы, позволяющей выявить моменты напряжения и, как следствие, ведущие каналы восприятия информации. В случае отсутствия специальной гарнитуры и компьютерной программы педагогу необходимо использовать метод наблюдения, анализ результатов которого позволит выявить обучающихся-аудиалов, -визуалов и -кинестетиков.

5. В результате реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам средний балл успеваемости в *экспериментальных группах* по окончании опытно-экспериментального обучения увеличился на 0,6 балла, в *контрольных группах* средний балл увеличился на 0,2 балла. Разница в 0,4 балла показывает, что предлагаемая методика способствует повышению уровня сформированности иноязычной компетентности.

6. Коэффициент усвоения учебной информации в *экспериментальных группах* вырос на 0,12 (с 0,8 на констатирующем этапе до 0,92 на контрольном этапе), в то время, как в *контрольных группах* мы наблюдаем увеличение на 0,04 по сравнению с констатирующим этапом. Это свидетельствует о том, что в *экспериментальных группах* коэффициент усвоения выше на 0,08 по сравнению с *контрольными группами*, что также является доказательством действенности предлагаемой методики.

7. В *экспериментальных группах* количество обучающихся, испытывающих трудности при выполнении заданий, ориентированных на отстающие каналы восприятия информации, снизилось на 37% (при 100% – на констатирующем этапе), тогда как в *контрольных группах* это число осталось прежним (100%).

8. В *экспериментальных группах* на контрольном этапе в результате реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам у 37% обучающихся стали эффективно работать все три канала восприятия информации, при отсутствии таких показателей на констатирующем этапе. В *контрольных группах* равного использования всех трех каналов восприятия информации зафиксировано не было ни на констатирующем, ни на контрольном этапах опытно-экспериментального обучения. Приведенные данные позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам в плане развития учебно-познавательной компетентности

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная система образования постоянно ищет выходы из сложившегося положения, когда средства обучения, новые информационные технологии и постоянно расширяющееся информационное поле опережают развитие технологий, способов, методов и методик обучения. Одно из основных противоречий современного образовательного пространства – нет проблемы получения информации, есть проблема ее обработки, столкновения этой информации с личностными смыслами и ее дальнейшего использования на благо развития личностной сферы. Это обуславливает необходимость разработки, внедрения и совершенствования новых методов обучения, основанных на использовании особенностей учебно-познавательной сферы личности.

С другой стороны, проблема эффективного обучения дисциплине "Иностранный язык" в общеобразовательном учреждении побуждает педагогов к поиску новых форм активации внутренних резервов личности, использование которых может не только повысить продуктивность обучения, но и создать более комфортные условия для личности в образовательном процессе. Предлагаемая нами адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам ориентирована на повышение уровня сформированности иноязычной компетентности, и, одновременно, на развитие учебно-познавательной компетентности обучающегося. В основе методики лежит идея использования ведущего канала восприятия информации на всех этапах процесса обучения, который мы рассматриваем в соответствии с общей теорией обучения (введение учебной информации, тренировка, закрепление, контроль, актуализация).

В обосновании предлагаемой нами методики мы опирались на систему подходов, представленных в соответствии с существующей в современном

науковедении научной картиной мира, предполагающей наличие философского, общенаучного, конкретнонаучного и методического уровней. В основе разработки методики лежат генетический, эволюционный, системный, личностно ориентированный, дифференцированный, коммуникативно-когнитивный и адаптивно-развивающий подходы.

Предлагаемая методика реализуется в системе обучения, функционирующей в современном общеобразовательном учреждении и включающей личность учителя иностранного языка, целевой компонент, личность обучающегося и информационно-технологическое обеспечение учебного процесса. В целевом компоненте в виде иерархии представлены цели общества, государства, образовательного учреждения и личности обучающегося, позволяющие обеспечить ориентированность разрабатываемой методики на всю совокупность существующих целей и, тем самым, подтвердить ее универсальный характер. Информационно-технологическое обеспечение включает два компонента – учебную информацию (содержание обучения) и технологии обучения, в которые как раз и входит предлагаемая методика. Рассмотрение адаптивно-развивающей методики как компонента системы обучения позволило обосновать этот компонент комплексно, во взаимосвязи с другими компонентами. Процессуальная часть адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам представлена в виде педагогических алгоритмов, представляющих последовательность действий, обеспечивающих достижение поставленных целей. Разработанные задания для каждого этапа процесса обучения ориентированы на ведущий канал восприятия информации при введении нового материала и на развитие отстающих каналов при тренировке и закреплении материала. На этапе контроля снова используется ведущий канал восприятия информации у обучающихся для создания максимально комфортных психологических условий. Процессуальная часть адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам представлена в виде педагогических алгоритмов, представляющих последовательность действий,

обеспечивающих достижение поставленных целей. Формализация учебного процесса посредством педагогических алгоритмов обеспечивает воспроизводимость и доступность методики, что подкрепляется разработанным методическим пособием, раскрывающим особенности реализации методики. Соблюдение обоснованных автором методических принципов реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам обеспечивает достижимость методических целей, эффективность учебных действий и психологический комфорт в обучении, что является залогом успешности обучающихся.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сделать следующие общие выводы:

1. В разработке новых методов обучения иностранным языкам необходимо опираться на новые информационные технологии, особенности личностной сферы обучающегося, а также учитывать изменения в современной научной картине мира, связанные с междисциплинарностью, информационным этапом развития общества и трансформациями, которые происходят с личностью на современном этапе.

2. Процесс восприятия, лежащий в основе процесса обучения, определяет эффективность последнего, поэтому повышение эффективности использования и развитие пропускной способности каналов восприятия информации у обучающихся обуславливает получение более высоких учебных результатов. Это определило использование ведущего канала восприятия информации у обучающегося в качестве основы дифференциации и организации учебного процесса по иностранному языку. *Факторами формирующего воздействия на обучающихся*, обеспечивающими развитие его иноязычной и учебно-познавательной компетенций, являются: компетентность учителя иностранного языка, дифференциация учебной информации, дифференциация упражнений, использование методик нейродиагностики.

3. В результате обоснования необходимости опоры на личностные особенности обучающихся при создании новых методов обучения, соответствующих современным средствам обучения и новым информационным технологиям, разработана адаптивно-развивающая методика обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях, адаптивный характер которой реализуется в варьировании использования основного или отстающих каналов восприятия информации у обучающихся в зависимости от этапа учебного процесса, а развивающий потенциал реализуется в развитии и, как следствие, более эффективном использовании отстающих каналов восприятия информации.

4. Реализация адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам осуществляется в четырехкомпонентной методической системе современного общеобразовательного учреждения, включающей иерархию целей, личности учителя иностранных языков и обучающегося, информационно-технологическое обеспечение учебного процесса.

5. Соблюдение обоснованных принципов реализации адаптивно-развивающей методики обучения иностранным языкам (принципы наглядности, соблюдения индивидуальной траектории овладения иностранным языком, систематичности, последовательности, комплексности, системности, адаптации учебной информации к ведущему каналу восприятия и развития отстающих каналов восприятия информации у обучающихся) обеспечивает организацию эффективного учебного процесса, позволяющего достичь поставленные цели.

6. Эффективность опытно-экспериментального обучения по адаптивно-развивающей методике подтверждается тем, что количество обучающихся с высоким уровнем сформированности иноязычных знаний, умений и навыков в ЭГ на 14,55% выше, чем в КГ; что средний коэффициент усвоения учебного материала в ЭГ выше, чем в КГ на 0,08; что увеличение среднего балла успеваемости в ЭГ выше на 0,4, чем в КГ, при этом средний

балл успеваемости в ЭГ выше, чем в КГ при полной идентичности программ обучения.

Выдвинутые гипотезы о повышении уровня сформированности иноязычной компетентности и развитии навыков восприятия информации подтверждены с использованием коэффициента усвоения учебного материала, показателя успеваемости, а также показателя эффективности работы различных каналов восприятия информации. Расчет t - критерия Стьюдента позволил подтвердить правомерность утверждений об эффективности экспериментального воздействия в экспериментальных группах. Вышесказанное позволяет утверждать, что задачи исследования решены.

Перспективы исследований в данной области связаны с использованием предлагаемой методики в обучении различным другим дисциплинам в общеобразовательном учреждении. Особенно актуальным считаем разработку методики подготовки к сдаче ОГЭ, ЕГЭ. Поскольку указанные испытания являются дополнительным стрессовым фактором для обучающихся, от того, насколько результативно будут сданы экзамены, зависит дальнейшее успешное моделирование жизни подростка. Нервозность, тревожность обучающихся в период подготовки и сдачи экзаменов влечет за собой торможение процесса развития личности. Следует отметить и тот факт, что в стрессовой ситуации у обучающихся могут закрываться один или несколько каналов восприятия информации, что ведет к снижению результатов тестирования. Так как данные экзамены (ОГЭ, ЕГЭ) по своей структуре предлагают виды заданий на разные каналы восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) считаем особенно актуальным проводить подготовку к ним по адаптивно-развивающей методике, которая позволяет в процессе обучения не только усовершенствовать ведущий канал восприятия информации, но и развить отстающие. Это позволит обучающимся, находясь даже в стрессовой ситуации, получать информацию по всем каналам восприятия почти в равной степени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврамов, Г.Г. Учебное пособие по курсу "Введение в теорию межкультурной коммуникации" для самостоятельной работы студентов 3 курса факультета иностранных языков при подготовке к семинарским занятиям / Г.Г. Аврамов. – Ростов н/Д: РГПУ, 2005. – 103 с.
2. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень, 1996. – 216 с.
3. Акимова, М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учебное пособие / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Академия, 2001. – 154 с.
4. Аксенов, К.В. Развитие педагогических технологий в образовательной практике военных вузов / К.В. Аксенов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №2. – С.122-127.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии. Том первый. Очерки психологии. История русской психологии / под ред. Логиновой Н.А. Отв. ред. и сост. Коростылева Л.А., Никифоров Г.С.. – СПб.: С.-Петербург. ум-та, 2007. – 412 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 4-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
7. Андреевская-Левенстерн, Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2103 "Иностр. яз." / Л.С. Андреевская-Левенстерн – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
8. Андреюшина, Е.А. Обучение фонетике на уроках русского языка как иностранного с использованием логопедических технологий: автореф.

дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / Андреюшина Елизавета Александровна. – М., 2017. – 26 с.

9. Антонова, М.Л. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / М.Л. Антонова // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – №3 (54). – С. 51-52.

10. Антонова, Т.В. Об одном аспекте обучения письменной речи / Т.В. Антонова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №1. – С.163-165.

11. Арапов, А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы / А.И. Арапов. – Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 128 с.

12. Арапова, С.А. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Арапова Светлана Андреевна. – Нижний Новгород, 2015. – 26 с.

13. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 464 с.

14. Бабанский, Ю.К. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 385с.

15. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1999. – 192 с.

16. Базаров, Т.Ю. Дистанционное обучение: организация опосредованного общения / Т.Ю. Базаров // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – №2 (69). – С. 51-56.

17. Базуева, А.Н. Обучение студентов неязыковых вузов стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Базуева Анна Николаевна. – Екатеринбург, 2017. – 24 с.

18. Барбитова, А.Д. Возможности использования нейролингвистического программирования как средства личностно ориентированного воспитания старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Барбитова Анна Дмитриевна: Ульяновск, 2004. – 217 с.
19. Бендлер, Р. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии / Р. Бендлер, Дж. Гриндер. – М.: АСТ, 2016. – 445 с.
20. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим //Ин. языки в школе. – 2002. – №2. – С.11.
21. Бим-Бад, Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 3-9.
22. Благов, Ю.В. Формирование поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей на основе интеграции учебных дисциплин: иностранный язык, литература, музыкальная литература: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Благов Юрий Владимирович. – Екатеринбург, 2017. – 24 с.
23. Блауберг, И. В., Садовский, В. Н., Юдин, Э. Г. Системный подход // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Стёпин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. Т 1-4, 2816 с.
24. Блинников, И.В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций / И.В. Блинников. – М.: ИПРАН, 2004. – 142 с.
25. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развитие педагогического знания: методология и теория: монография / С.В. Бобрышов. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.
26. Богуславский, М.В. Развитие российской школы на рубеже XIX—XX столетий: методология и теория / М.В. Богуславский, В.М. Лобзаров, Е.Я. Бадикова. – Тверь, 2004. – 96 с.

27. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
28. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д., 1999. – 560 с.
29. Бурина, Е.В. Методика проектирования лингводидактической среды для обучения иноязычному речевому общению: французский язык как второй иностранный; языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурина Елена Владимировна. – М., 2016. – 27 с.
30. Бутузов, И.Г. Дифференцированное обучение важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И.Г. Бутузов. – М.: Педагогика, 1968. – 140 с.
31. Василенко, С.С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный после английского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Василенко Светлана Сергеевна. – СПб. 2015. – 25 с.
32. Ваулина, Ю.Е. Spotlight7, student'sbook (Английский в фокусе. 7 класс) / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: ExpressPublishing, Просвещение, 2012. – 104 с.
33. Ваулина, Ю.Е. Spotlight7, workbook (Английский в фокусе. 7 класс) / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 5-е изд. – М.: ExpressPublishing, Просвещение, 2012. – 72 с.
34. Ваулина, Ю.Е. Spotlight9, student'sbook (Английский в фокусе. 9 класс) / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 3-е изд. – М.: ExpressPublishing, Просвещение, 2014. – 153 с.
35. Ваулина, Ю.Е. Spotlight9, workbook (Английский в фокусе. 9 класс) / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – 6-е изд. – М.: ExpressPublishing, Просвещение, 2014. – 88 с.
36. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное

обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

37. Викерс, А. Основы НЛП. Успех в профессиональной, общественной и личной жизни / А. Викерс, С. Бавистер. – М.: Гранд, 2005. – 332 с.

38. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. – М., 1977. – 156 с.

39. Водейко, Р.И. Как управлять собой / Р.И. Водейко, Г.Е.Мазо. – Минск: Народная асвета, 1983. – 80 с.

40. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. – М.: МГУ, 1988. – 256 с.

41. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 519 с.

42. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

43. Гальскова, Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики и науки / Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукян // Иностранные языки в школе. – 2012. – №4. – С.2.

44. Гарькина, И.А. Системный подход к повышению качества образования / И.А. Гарькина, А.М. Данилов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – №4. – С.4-7.

45. Гез, Н. И.Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

46. Гербарт, И.Ф. Педагогические сочинения / И.Ф. Гербарт. – М.: К. Тихомиров, 1906. – 365 с.

47. Гиниятуллина, Э.Х. Формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гиниятуллина Эльвира Хусейновна. – Челябинск, 2017. – 22 с.
48. Голикова, Т.А. Введение в языкознание: учебное пособие / Т.А. Голикова. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 369 с.
49. Граничина, О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований / О.А. Граничина. – СПб.:ВВМ, 2012. – 115 с.
50. Григоренко, В.А. Начальная школа в условиях глобализации: стратегии информатизации / В.А. Григоренко, П.П. Пивненко, О.Д. Федотова. – Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – 132 с.
51. Гриндер, М.И. Исправление школьного конвейера / М.И. Гриндер, Л. Ллойд. – Нью-Йорк, 1989. – 150 с.
52. Давыдов, В.П. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: Научно-методическое пособие. – М.: Академия ФСБ, 1997. 67 с.
53. Дао, Н.Т. Национально ориентированная система заданий по обучению РКИ студентов-филологов в университетах Вьетнама: говорение, продвинутый этап : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дао НгуенТгуй. – М., 2015. – 24 с.
54. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
55. Дорофеев, Г.В. Дифференциация в обучении математике / Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов // Математика в школе. – 1990. – № 4. – С.19-21.
56. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
57. Еловская, С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе / Еловская Светлана

Владимировна // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. №176. с. 39-45.

58. Елисеев, В.В. Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе / В.В. Елисеев. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1995. – 8-17 с.

59. Ефремов, О.Ю. Педагогика: учебное пособие / О.Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

60. Жигалик, М. А. Реализация дифференцированного подхода к обучению и развитию дошкольников // Вестник НовГУ. – 2014. – №79. – С.34-37.

61. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 189 с.

62. Загвязинский, В.И. Общая педагогика: учебное пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянов. – М.: Высшая школа, 2008. – 391 с.

63. Зайцева, С.Е. Методика обучения аудированию / С.Е. Зайцева // Инновационная наука. – 2017. – №1-1. – С.172-176.

64. Занков, Л.В. Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении / Л.В. Занков, Е.Я. Фортунатова, М.В. Зверева, Д.М. Кирюшкин. – М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1954. – 272 с.

65. Захаренко, Т.Ю. Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России : конец XIX - первая треть XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Захаренко Татьяна Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 180 с.

66. Зацепина, О.С. Реализация воспитательного потенциала предмета "Иностранный язык" в процессе создания старшеклассниками электронного журнала: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зацепина Ольга Сергеевна. – Курск, 2017. – 23 с.

67. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

68. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – 40 с.
69. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологи / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304с.
70. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов; под ред. П.И. Пидкасистого, – М., 1984. 144 с.
71. Ильин, М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М.С. Ильин. – Москва.: Педагогика, 1975. – 153 с.
72. Ильина, Т. А. Педагогика: курс лекций / Т. А. Ильина. – М.: 1984.– 270 с.
73. Иванов, Д.А. Инновационная деятельность и ее имитация в школьном образовании / Д.А. Иванов // Вопр. методологии . – 1996. – № 1-2. – С. 102-108.
74. Калита, О.Н. Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Калита Оксана Николаевна. – М., 2016. – 23 с.
75. Калмыкова, З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников / З.И. Калмыкова // Советская педагогика. – 1986. – №6. – С. 106-117.
76. Карзанова, Т.Ю. Приемы активизации процесса обучения русскому языку как иностранному с использованием интенсивных методов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Карзанова Татьяна Юрьевна – М., 2015. – 24 с.
77. Кирсанов, А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. Кирсанов.– Казань: ИТУ, 1982. – 224 с.
78. Кирсанов, А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / А. Кирсанов.– Казань: Татариздат, 1966. – 95с.

79. Киселев, Н.Д. Методы и модели нейро-лингвистического программирования в преподавании военной токсикологии, радиологии и медицинской защиты: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Киселев Николай Дмитриевич. – Саратов, 2003. – 181 с.

80. Китайгородская, Г.А. Инновации в образовании – дань моде или требование времени? / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С.2.

81. Клушина, Н.П. Теоретические аспекты и практическая реализация компетентностного подхода в высшем образовании / Н.П. Клушина. – Ставрополь: Альфа Принт, 2014. - 264 с.

82. Клушина, Н.П. Современные образовательные технологии в высшей школе: учебное пособие / Н.П. Клушина, С.В. Котов, Н.П. Петрова. – Ростов-н/Д., 2016. – 128 с.

83. Ковалев, С.В. Введение в современное НЛП психологии личностной эффективности / С. В. Ковалев. – М.: Флинта, 2004. – 547 с.

84. Ковалев, С. В. Основы нейролингвистического программирования / С. В. Ковалев. – М.: Флинта, 1999. – 160с.

85. Колкова, М.К. Проблемы модернизации обучения иностранному языку в средней школе. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / М.К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2008. – 224 с.

86. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 321 с.

87. Кондрашова, О.А. Совершенствование речевой компетентности ИВС посредством чтения и работы с текстом по специальности / О.А. Кондрашова // Инновационная наука. – 2017. – №1-2. – С.149-152.

88. Костычева. Н.В. Методика преподавания иностранного языка / Н.В. Костычева, Л.Н. Тернова. – М.: Высш. обр-ние, 2009. – 158 с.

89. Краевский, В.В. Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

90. Краснощекова, Г.А. Приемственность в обучении иностранным языкам в системе "лицей-вуз": На материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Краснощекова Галина Алексеевна. – Пятигорск, 2003. 19 с.

91. Краснощекова, Г.А. Фундаментализация неспециального лингвистического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Краснощекова Галина Алексеевна. – Пятигорск, 2010. 42 с.

92. Крузе, Б.А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Крузе Борис Александрович. – Нижний Новгород, 2014. – 44 с.

93. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 332 с.

94. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: 1990, – 105 с.

95. Кулешова, А.Ю. Методика развития умений чтения у студентов на основе гипертекста: английский язык как второй иностранный: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кулешова Альбина Юрьевна. – М., 2013. – 170 с.

96. Кулик, А.Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов: начальный этап: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Кулик Алла Дмитриевна. – М., 2016. – 52 с.

97. Куликова, С.В. Национальное образование России: история и современность: монография / С.В. Куликова. – Волгоград: Перемена, 2004. – 295 с.

98. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224с.

99. Ливер, Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 191 с.

100. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.

101. Ломтева, Т.Н. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков / Т.Н. Ломтева // Вестник Университета. – М: ФГБОУ ВПО "Государственный университет управления", 2012. – С. 366.

102. Люботинский, А.А. Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Люботинский Андрей Анатольевич. – СПб., 2014. – 349 с.

103. Люис, Б. А. Магия нейролингвистического программирования без тайн Текст. / Б. А. Люис, Ф. Р. Пуселик. – СПб., 1995. – 280 с.

104. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. фак. вузов / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

105. Ляховицкий, М.В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.

106. Малёв, А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Малёв Алексей Витальевич. – Нижний Новгород, 2015. – 48 с.

107. Манвелова, И.А. Управление процессом обучения чтению на иностранном языке / И.А. Манвелова, В.И. Широгалина // Символ науки. – 2017. – №3. – С.137-139.

108. Мандель, Б.Р. Современная педагогическая психология. Полный курс. Иллюстративное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 828 с.

109. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
110. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
111. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
112. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
113. Мосин, М.В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку / М.В. Мосин, Л.П. Водясова, Н.М. Мосина, Н.В. Чинаева // Интеграция образования. – 2017. – №4 (89). – С.751-764.
114. Московкин, Л.В. Прологомены к теории методов обучения неродному языку / Л.В. Московкин // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – №2. – С.231-245.
115. Московская, Н.Л. Ценностный потенциал иностранного языка как учебного предмета в аспекте реализации его воспитательной функции / Н.Л. Московская, В.В. Чернецова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2013. – №6 (39). – С. 145-149.
116. Мурзич, А.Н. Формирование готовности студентов педагогических вузов к культурно-образовательной деятельности при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мурзич Александра Николаевна. – Екатеринбург, 2015. – 170 с.
117. Мусенова, Э. А. Техники нейро-лингвистического программирования как средство лично ориентированного обучения старшеклассников: на примере образовательной области "Химия": дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мусенова Эльмира Ауфатовна. – Ульяновск, 2008. – 238 с.
118. Наливайко, Н. В. Философия и теория образования в аспекте современных противоречий / Н.В. Наливайко, Е.А. Пушкарева // Вестник

Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – №3. – С. 3-6.

119. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», указ Президента РФ Медведева Д.В. от 4 февраля 2010.

120. Нечаев, М.П. Личностно-ориентированные образовательные технологии как ресурс развития качества образования / М.П. Нечаев // Гаудеамус. – 2017. – №1. – С. 38-44.

121. Никитенко, З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Никитенко Зинаида Николаевна. – М., 2015. – 52 с.

122. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.

123. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

124. Носова, О.И. Практическое применение элементов дифференцированного обучения иностранным языкам на основе определения нейродинамического профиля / О.И. Носова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2012. – №4(24). – С. 202-208.

125. Носова, О.И. Использование MindWave для определения ведущей репрезентативной системы обучающихся в образовательном процессе / О.И. Носова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014. – №4(36). – С. 126-131.

126. Носова, О.И. Проблема дифференцированного обучения в современной педагогике / О.И. Носова // Высш. школа. – 2016. – сент.(17). – С. 26-29.

127. Носова, О.И. Формирование иноязычной компетенции обучающихся на уроках английского языка с использованием метода дифференциации по репрезентативным системам / О.И. Носова // Культура. Наука. Интеграция. – 2013. – №1(21). – С. 86-90.

128. Носова, О.И. Дифференцированное обучение на основе смысловых приоритетов обучающихся / О.И. Носова // Всероссийская психологическая конференция с международным участием «Категория смысла в философии, психологии и в общественной жизни». – 2014. – С. 198-199.

129. Нурминский, И.И. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся / И.И. Нурминский, Н.К. Гладышева. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.

130. Овчинникова, О.А. Роль современных педагогических технологий в развитии познавательных интересов студентов / О.А. Овчинникова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №2. – С.118-121.

131. Огородников, И.Т. Педагогика: учебник для учител. инст-тов / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1950. – 432 с.

132. Огородникова, Н.В. Организация учебной деятельности студентов по освоению языковой компетенции с помощью мультимедийных средств: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Огородникова Наталья Валентиновна. – Ярославль, 2015. – 25 с.

133. О'Коннор, Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / Дж. О'Коннор, Сеймор Дж. – Челябинск: Версия, 1997. – 256 с.

134. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт; Пер. с англ. – 11-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 256 с.

135. Онищук, В.А. Урок в современной школе: пособие для учителей / В.А. Онищук. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.

136. Осмоловская, И.М. Дидактические идеи М.Н. Скаткина и их развитие контексте различных дидактических подходов / И.М. Осмоловская // Образование и наука. – 2012. – № 7. – С. 67–78.

137. Осмоловская, И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Осмоловская Ирина Михайловна. – М., 2002. – 314 с.
138. Осмоловская, И.М. Каждый школьник талантлив по-своему / И.М. Осмоловская // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 67-68.
139. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной школе / И.М. Осмоловская. – М.; Воронеж, 1998. – 154 с.
140. Остапенко, А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия / А.А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – №4. – С. 37-52.
141. Павельева, Т. Ю. Моделирование процесса развития умений письменной речи средствами учебного интернет-блога / Т. Ю. Павельева // Вестник ТГУ. – 2017. – №2 (166). – С.20-27.
142. Павлова, М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП / М.А. Павлова. – М.: Совершенство, 1997. – 122 с.
143. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
144. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие 24 для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А.Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
145. Педагогика: семья – школа – вуз – общество (инновации и П24 технологии): монография / В.И. Писаренко, О.И. Носова, А.Б. Измайлова и др.; под общей ред. проф. И.А. Винтина. – Книга 43. – Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2017. – 160 с.
146. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. –1984. – №4.– С. 15-29.

147. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 120 с.

148. Пинигина, О.Н. Межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка как цель образовательно-культурного туризма: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пинигина Ольга Николаевна. – М., 2015. – 27 с.

149. Писаренко, В.И. Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении / В.И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. №2 (26). С. 74.

150. Материалы международной научно-практической конференции

151. Писаренко, В.И. Инновационное обучение иностранным языкам в техническом вузе; монография / В.И. Писаренко; под ред. А.В. Непомнящего. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. – 376 с.

152. Писаренко, В.И. Методологические проблемы современной педагогики / В.И. Писаренко // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – №10. – С. 104-116.

153. Писаренко, В.И. Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении / В.И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2006.– № 2 (26). – С.74 – 82.

154. Писаренко, В.И. Новые информационные технологии обучения иностранным языкам / В.И. Писаренко // Открытое образование. – 2010.– №4. – С. 54-63

155. Писаренко, В.И. Системный подход в педагогике / В.И. Писаренко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2017. – №2 (30).

156. Писаренко, В.И. Методика использования видео материалов в обучении второму иностранному языку (французский язык, технический вуз): дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2002. 181 с.

157. Писаренко, В.И. Методика обучения иностранным языкам на основе использования ведущей модальности восприятия / В.И. Писаренко, О.И. Носова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – №4 (Т.2). – С. 150-160.

158. Писаренко, В.И. Система обучения иностранным языкам в техническом вузе: сборник научных трудов / В.И. Писаренко, О.И. Носова. – Вып. 1 / отв. ред. И.В. Воробьева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 242 с.

159. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 365 с.

160. Подольская, Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Е.А. Подольская. – Харьков: НУА, 2010. – 316 с.

161. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Ин. языки в школе. – 2000. – №2. – С.3.

162. Полякова, М.Д. Реферирование английского текста как форма педагогического контроля в неязыковых вузах / М.Д. Полякова // Инновационная наука. – 2017. – №8. – С.60-63.

163. Попова, А.В. Методика обучения технике чтения студентов на основе языковых мультимедийных программ: языковой вуз, английский как второй иностранный язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Попова Анна Владимировна. – М., 2015. – 23 с.

164. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751 "О национальной доктрине образования в Российской Федерации" // СПС КонсультантПлюс.

165. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 (ред. от 22.11.2017) "О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы" // СПС КонсультантПлюс.

166. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык, 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2010.
167. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
168. Ремезова, И.И. Проблема человека в философии образования. Философия образования для XXI века / Г.П. Анишина, И.И. Ремезова. – М.: Логос, 1992. – 149 с.
169. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
170. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
171. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
172. Савин, Н.В. Педагогика / Н.В. Савин. – М.: Просвещение, 1978. – 265 с.
173. Саганенко, Г.И. Надежность результатов социологического исследования / Под ред. В.А. Ядова. Изд.2-е. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 200 с.
174. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
175. Сергин, В.Я. Субъективное восприятия окружающего мира: нейробиологические механизмы и смыслы / В.Я. Сергин // Открытое образование. – 2009. – №1. – С 33-44.
176. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: моногр. / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
177. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 271 с.

178. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982.–319 с.

179. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 2-е изд. – М.: Академия, 2011. – 496 с.

180. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

181. Советский энциклопедический словарь; под ред. А.М. Прохорова. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

182. Столяренко, А.Д. Основы психологии / А.Д. Столяренко. – Ростов - на -Дону: Феникс, 2000. – 642 с.

183. Тагунова, И.А. Феномены «Теория образования», «Теория обучения» и «Теория воспитания» в американской педагогике / И.А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №3(12). – С.51-62.

184. Терещук, Г.В. Дифференцированные задания как средства индивидуального подхода к учащимся / Г.В. Терещук //Школа и производство. – 1990. – № 11-12.

185. Толмачева, Е.В. Инновационное обучение РКИ (сфера "Строительный менеджмент") на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Толмачева Елена Владимировна. – М., 2015. – 303 с.

186. Тесленко, В.И. Методика анализа и оценка результатов тестирования // Вестник Красноярского гос. пед. университета им. В.П. Астафьева. – 2006. – №1. – С.78-95.

187. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

188. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – Т. 2, Педагогические статьи 1857-1861. – Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 656 с.
189. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.
190. Федосеева, А.В. Роль и место оценочных единиц в процессе обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Федосеева Анна Вячеславовна. – М., 2016. – 52 с.
191. Фенуку, С.Д. Учет особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эве : уровень А1-А2: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Фенуку Самсон Доджи. – М., 2016. – 22 с.
192. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин. – М.: ИИП, 2009. – 156 с.
193. Фирсова, А. Е. Положение антропологического подхода в современном методологическом знании / А.Е. Фирсова // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 504-508.
194. Формы, обучения в школе: кн. для учителя / Ю.И. Мальований, В.Е. Римаренко, Л.П.Воронина и другие; под ред. Ю.Л. Рисованного. – К.: Просвещение, 1992. – 160 с.
195. Функционирование русского языка: методический аспект: пленар. докл. / Д. Дэвидсон, О. Д. Митрофанова; VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит. МАПРЯЛ. – М.: Рус. яз., 1990. – 26 с.
196. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – 2-е изд. – М., 1990. – 194-195 с.
197. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер 2004. – 384 с.
198. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная пед. академия, 1998. – 266 с.

199. Чередов, И.М. О дифференциации обучения на уроках / И.М. Чередов. – Омск: 1973. – 155 с.
200. Чередов, И.М. Система форм организации обучения в Советской школе / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1987. – 150 с.
201. Чернышова, М.В. Формирование умений иноязычного взаимодействия учителя и учащихся в условиях профессиональной переподготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чернышова Марина Викторовна. – М., 2015. – 333 с.
202. Чуриков, И.А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.А. Чуриков. – Казань, 1973. – 20 с.
203. Шабалин, Ю. Е. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского, / Ю. Е. Шабалин, И. В. Шалыгина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – №3 (39). – С.55-64.
204. Шадриков, В.Д. Индивидуализация содержания образования / В.Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С.72-77.
205. Шаповалов, В.К. Разработка самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов с использованием методологии "Tuning" / В.К. Шаповалов, Л.Р. Алиева, Е.А. Пушкарёва, О.В. Симен-Северская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2014. – №4. – С. 75-81.
206. Шаповалов, В.К. Социальное партнерство как ресурс поддержки современного учительства / И.Ф. Игропуло, В.К. Шаповалов // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – №1 (46). – С. 201-206.
207. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М.: Изд-во Владос, 1995.– 544 с.

208. Шемякина, В.В. Активные формы и методы обучения иностранному языку / В.В. Шемякина // Специалист. – 2006. – №2. – С. 19.
209. Шералиева, Ю.Р. Как выучить любой иностранный язык. Самые эффективные методы изучения / Ю.Р. Шералиева. – М.: Астрель Олимп, 2009. – 224 с.
210. Шишмаренков, В.К. Дифференциация обучения как педагогическая проблема / В.К. Шишмаренков. – Челябинск: 1996. – 123 с.
211. Штехман, Е.А. Речевое общение на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием ситуационных задач / Е.А. Штехман, Ю.А. Мельник // Вестник ТГГПУ. – 2017. – №1 (47). – С.136-141.
212. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 "Иностр. яз." / А.В. Щепилова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
213. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М.: Академа, 2002. – 148 с.
214. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
215. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
216. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.
217. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: 1978. – 178 с.
218. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

219. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-38.
220. Якиманская, И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога / И.С. Якиманская // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М.: УВЦ "Инноватор", 1996. – С. 37-40.
221. Aliev, N.N. A New Age in Two Lands: The Individual and Individualism in Foreign Language Instruction / N.N. Aliev, B.L. Leaver // Learner-Centered Instruction. – Salinas, C A: The AGSI Press, 1993. – 21p.
222. Asher, J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook // J. Asher. – Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1988. – 130 p.
223. Bandler, R. Using Your Brain – for a Change: Neurolinguistic Programming // R. Bandler. – Moab, Utah: Real People Press, 1985. – 172 p.
224. Boumova, Bc. V. Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each: master's Diploma Thesis / Bc. Viera Boumova. – Masaryk University, 2008. – 91 p.
225. Broughton, Geoffrey Teaching English as a Foreign Language / Geoffrey Broughton et al. 2nd ed. – London: Routledge, 1994. – 87 p.
226. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – N 1. – С. 8-24 p.
227. Carbo, M. Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles / M. Carbo // Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1986. – 307 p.
228. Content-Based Instruction: Models and Methods / Под ред S.B. Stryker and B. L. Leaver. – Washington, D.C., Georgetown University Press, 1997. – 324 p.
229. Cornett, C.E. What You Should Know About Teaching and Learning Styles / C.E. Cornett. – Bloomington, IN, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983. – 52 p.

230. Entwistle, N J. *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers* / N J. Entwistle. – New York, Wiley, 1981. – 293 p.

231. Evans, Virginia *Spotlight 8, student's book* (Английский в фокусе. 8 класс), 2-е издание / Virginia Evans, Jenny Dooley, Olga Podolyako, Julia Vaulina. – М.: ExpressPublishing, изд-во «Просвещение», 2013. – 152 p.

232. Evans, Virginia *Spotlight 8, work book* (Английский в фокусе. 8 класс) / Virginia Evans, Jenny Dooley, Olga Podolyako, Julia Vaulina. 6-е издание. – М.: Express Publishing, изд-во «Просвещение», 2014. – 88 p.

233. Hastings, Bob *LONGMAN EXAM ACTIVATOR, classroom and self-study exam preparation for all B1 level exams* / Bob Hastings, Marta Umińska, Dominika Chandler, Kristóf Hegedűs. – Warszawa, Poland: Pearson Education Limited, 2010. – 231 p.

234. Grimso, R.E. *Cognitive Style: A Review of Some Central Theories and a Discussion of the Concept, Supported by Two Empirical Norwegian Studies* / R.E. Grimso. – Bergen, Norway, Norwegian School of Economics and Business Administration, 1985. – 226 p.

235. Lesser, G.S. *Cultural Difference in Learning and Thinking Styles // Individuality in Learning* / G.S. Lesser / Под ред. S. Messick и др. – Washington, D.C., Jossey-Bass Publishers, 1976. – 137-160 p.

236. Sims, R.R. *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education* / R.R. Sims, S.S. Sims. – Westport, CT, Greenwood Press, 1995. – 213 p.

237. *Teacher Learning in Language Teaching*. Ed. Freeman, Donald, and Richards, Jack C. New York: Cambridge University Press, 1996. – 142 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения

Б.Л. Ливер

Таблица 1. Преобладающий канал восприятия информации обучающегося

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

Таблица 2. Виды темперамента обучающихся

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

Таблица 3. Стили мышления обучающихся

Стиль мышления	Вид деятельности
Целостно-направленные обучающиеся	сочинения; создание схем; чтение длинных текстов для общего понимания содержания
Детально-направленные обучающиеся	грамматические упражнения; поиск специфической информации в устных и письменных текстах; подробно чтение коротких текстов

Синтетик	чтение без словаря; аутентичная информация; обращение внимания на главную мысль; создание кроссвордов; развлекательное чтение; мозговой штурм; новые слова посредством моделей; словообразование; предсказание
Аналитик	тесты множественного выбора; информация из учебника; уделение внимания деталям; решение кроссвордов; чтение с целью обнаружения ошибок; анализ слова; терминологический анализ; запоминание деталей; анализ рассказов
Уравнители	сравнение; упражнения на беглость; выведение типов; изменения в структуре абзацев; 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
Рефлексивные обучающиеся	долгосрочные проекты; работа в малых группах; деятельность, требующая отсроченной реакции; чтение и письменное изложение; обучение других; проверки после урока

Импульсивные обучающиеся	задания на время; мозговой штурм; деятельность, требующая быстрой реакции; ролевые игры; проверки на уроке; чтение и пересказ; соревнования
Индуктивные обучающиеся	исключения; задания с использованием неизвестных слов; догадка о значении новых слов; грамматические правила и примеры
Дедуктивные обучающиеся	правила; чтение с использованием словаря; объяснение/перевод новых слов; объяснение грамматических правил
Конкретные обучающиеся	учебные экскурсии; упражнения «на пальцах»; сочинения; разыгрывание пьес, ролевых игр; создание проектов
Абстрактные обучающиеся	лекции; письменные упражнения; этимологический анализ; анализ текстов; грамматические объяснения
Произвольные обучающиеся	чтение без предварительных инструкций или организации ; обсуждения; организация текстов на базе идей; аутентичные материалы; творческая работа на компьютере
Последовательные обучающиеся	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

Таблица 4. Динамические типы обучающихся по М.К. Акимовой и
В.Т. Козловой

Тип	Внешние проявления	Технология работы
Слабые	Быстро устают, медленно усваивают материал	Давать время на подготовку к ответу в письменной форме, не спрашивать новый материал, поощрять не только оценкой
Сильные	Не склонны к алгоритмам, систематизации	Контролировать последовательность, побуждать к планированию, самопроверке выполненного
Инертные	Затруднения при разнообразии заданий, высоком темпе	Не спрашивать в начале занятия, не требовать немедленного выполнения и изменения неудачных действий,

		формулировок при устных ответах, не отвлекать
Подвижные	Высокий темп, переключаемость, отход от стандартов	Постоянное руководство и контроль, учить саморегуляции и самоорганизации деятельности, разнообразить содержание заданий, видов деятельности

Таблица 5. Предикаты, характерные для аудиалов, визуалов, кинестетиков

аудиал	визуал	кинестетик
<p>Дождь шумит за окном.</p> <p>В такую погоду лучше послушать дома музыку, чем шлепать по лужам.</p> <p>Слышите, как воет ветер в трубе?</p> <p>Слышите ли вы то, что я говорю...</p> <p>Для меня это не звучит.</p> <p>Я слышу в этом что-то хорошее.</p> <p>Рассказывать, глухой, немой, свистеть, громкий, слышать, слушать, звучать, выражать,</p>	<p>Сегодня так ярко светит солнце. Лужайка во дворе выглядит чудесно.</p> <p>Я представляю, как можно было бы организовать здесь пикник.</p> <p>Можете ли вы увидеть то, о чем я говорю?</p> <p>Хочу четко для себя определить.</p> <p>Я вижу, что происходит.</p> <p>Я не вижу смысла в ваших словах.</p> <p>Мне кажется это ясным, чистым, блестящим.</p> <p>Ярко, достаточно ясно, красиво, контрастно, точка зрения, прозреть, в четких рамках, обозреть,</p>	<p>Это делает меня...</p> <p>Я чувствую, как идут дела.</p> <p>Я не схватываю, мне трудно это вместить.</p> <p>У меня есть прекрасное ощущение.</p> <p>Положа руку на сердце. тяжелая ноша, столкнулись с трудностью, хватать, прикасаться, чувствующий, твердый, тяжелый, теплый, холодный, кислый, легкий, обращаться, грубый, соединять, двигаться.</p>

шумный, звонить, говорить.	представлять, мерцать, графический, глядеть, наблюдать, яркий, рисовать, смутный, показывать.	
----------------------------------	---	--

Таблица 6. Предикаты для преподавателя для общения и подачи материала, ориентированные на аудиалов, визуалов, кинестетиков

Предикаты		
Для аудиалов	Для визуалов	Для кинестетиков
<p>Запомните это..., Возьмите на заметку..., Это может встретиться в контрольной работе, что-то мне подсказывает, что надо... Русские говорят так: Иногда можно услышать, Где вы слышали такую фразу? Это звучит не по-русски. Послушаем, что он скажет. Как вы только что слышали, Послушайте меня.</p>	<p>Где вы видели, чтобы русские так говорили? Это не смотрится. Посмотрим, что сделают другие студенты. Надо увидеть различия. Как вы видите, Очевидно, Видимо, Из этого видно, Рассмотрим, Посмотрите сюда, Я хочу вам показать, продемонстрировать.</p>	<p>В речи присутствует, Откуда вы взяли, что так можно сказать? Это неуклюже. Подождем, что будет дальше. Почувствуйте разницу. Тут я написал(а), что, Следовательно, Скорее всего, Короче говоря, Возьмем такой пример, Обратите внимание, Я хочу, чтобы вы ощутили, почувствовали, прониклись моей мыслью.</p>

Таблица 7. Общая характеристика поведения человека с определенным ведущим каналом восприятия информации

Аудиальный канал восприятия информации	Визуальный канал восприятия информации	Кинестетический канал восприятия информации
Посадка прямая, или с наклоном вперед, плечи отведены назад, голова наклонена.	Туловище откинута назад, голова приподнята, плечи прямые или слегка опущены.	Поза расслабленная, голова и плечи опущены, сидит с наклоном вперед.
Полное, диафрагменное дыхание.	Дыхание поверхностное, учащенное.	Глубокое брюшное дыхание.
Темп речи ритмичный, меняющийся тон голоса.	Повышенный тон голоса и торопливый, быстрый темп речи.	Голос грудной, низкий, глубокий с придыханием, замедленный темп речи.
Хорошо вступает в контакт с людьми.	Сохраняет дистанцию в отношении к собеседнику.	Тактильный контакт является нормой.
Взгляд направлен прямо.	Глаза подняты вверх.	Глаза опущены, взгляд направлен четко вниз.
Жесты в сторону ушей, прикосновения к губам или подбородку. Движения на среднем уровне.	Прикосновения к уголкам глаз и жесты над глазами. Движения на уровне верхней части тела.	Прикосновения к животу, к груди. Движения на уровне нижней части туловища.

К одежде и еде равнодушен.	Следует моде.	Одежда и обстановка должны быть. комфортными, уютными.
	Цвет кожи бледный.	Цвет лица яркий, румянец.
При стрессовой ситуации срывается на крик.	При переживании стресса замыкается в себе.	

Особенности поведения обучающегося с ведущим кинестетическим каналом восприятия информации.

1. В лексическом запасе ребенка преобладают слова, описывающие чувства или движения (холодный, прикосновение, твердый, схватить). В разговоре большое внимание уделяется внутренним переживаниям.
2. Обучающийся обожает домашних животных. Он постоянно к ним прикасается: гладит, носит на руках.
3. Любит телесный и эмоциональный комфорт.
4. Во время диалога смотрит не в глаза собеседнику, а вниз. При этом совершает множество движений и жестов, старается стать поближе к нему.
5. Во время беседы постоянно меняет позу. Любимое положение – руки обнимают себя, ноги поджаты или переплетены. Часто сутулится, ходит с поникшими плечами.
6. Проявляет склонность к молчанию. Иногда такие дети кажутся робкими и застенчивыми.
7. Часто полагается на свою интуицию, которая развита очень хорошо.
8. С большим трудом сосредотачивается, отвлекается по любому поводу.
9. Память обучающегося включается во время движения.
10. Если нужно переписать с доски домашнее задание, обучающийся будет долго искать что-то в портфеле. Вероятнее всего, достанет учебники и прямо в них отметит нужные номера.

11. Его тетради неопрятные: они покрыты пятнами, помяты. На парте – беспорядок.

12. Перемену обучающийся использует, чтобы размяться и подвигаться.

13. Обучающийся исключительно владеет своим телом: отличается отличной координацией движений, он гибкий и ловкий. У него ярко выраженная тяга к спорту.

14. Имеет склонность к ручному труду.

Таблица 8. Характеристика моделей общения в соответствии с манерой поведения человека

Визуал	Аудиал	Кинестетик
Тихий, задумчивый	Говорит без умолку	Очень подвижен
С трудом завязывает контакты с людьми	Без труда вступает в контакты с детьми и взрослыми	Главное - заниматься делом
Друзей почти нет	Любит слушать, когда читают или рассказывают	Очень самостоятелен и талантлив
Послушен	С трудом запоминает написание букв	Все надо потрогать
Учится легко (успешно)	Непослушен	Хорошо воспринимает запахи
Любит конструктор, телевизор, компьютер	На замечания взрослых возражает	Отлично развит вкус
К животным равнодушен, хотя может полюбоваться	К еде и одежде равнодушен	Очень любит животных
Гулять не любит	Не любит красочных зрелищ	
Очень разборчив в еде и одежде	Склонен к всевозможным угадываниям	

Зрелища производят сильные впечатления, но рассказывает о них мало	Не способен сосредоточиться	
---	--------------------------------	--

Таблица 9. Внешние и функциональные признаки стиля обучения учителя

	Визуал	Кинестетик
Комната (кабинет) Внешний вид	Опрятная, колоритная. Выглядит опрятно.	Масса материалов, несколько рабочих мест.
Рабочее место	Организовано, упорядочено соответствии с размером, цветом. Вещи расположены в вертикальном	Все организовано функционально. Любит демонстрировать работы учеников, оставляет таблицы, вещи.
Таблицы	Периодически меняют.	На стендах долго после окончания работы.
Одежда	Аккуратно подобран цвет, приоритетен внешний вид.	Удобна, предполагает комфорт, а не внешний вид.

Таблица 10. Предлагаемые варианты представления информации

Визуал	Аудиал	Кинестетик
Задания предлагать в виде записей	Вызвать к доске во время диктанта	Задания, направленные на перекладывание фишек, на рисование, моделирование, пересчет предметов
Писать карточки ярко, красиво, красочно	Прочитывать задания вслух учителю или родителям	
Давать задания найти что-то в тетради, учебнике самостоятельно	Давать задания сочинить что-либо, рассказать классу	
Рассмотреть, сделать вывод	Объяснить своему другу что-либо	

Таблица 11. Описание диапазонов волн активности головного мозга

<i>Волны активности головного мозга</i>	<i>Диапазон волн активности головного мозга</i>		<i>Виды мозговой активности, ассоциации с состоянием человека</i>		
Дельта	от 0 до 4 Гц		<ul style="list-style-type: none"> - понижение уровня осознания окружающего пространства; - уровень осознания информации, ассоциирующейся с бессознательным; - ассоциация с глубоким сном без сновидений. 		
Тета	от 4 до 8 Гц		<ul style="list-style-type: none"> - медитативное состояние; - концентрация на внутреннем мире; - состояния вдохновения, неожиданные проявления креативных идей; - ассоциация с состоянием глубокого расслабления, сонливостью, дремотой, состоянием сна у более взрослых детей и взрослых. 		
			<i>Общие волны</i>	<i>Низкие волны</i>	<i>Высокие волны</i>
Альфа	от 8 до 12 Гц		<ul style="list-style-type: none"> - расслабленное состояния сознания; - хорошее 	<ul style="list-style-type: none"> - ассоциация с релаксацией, состоянием отчуждения от 	<ul style="list-style-type: none"> - отражение повышения уровня собранности;
	Низкие Альфа (8-10)	Высокие Альфа (10-12)			

	Гц)	Гц)	настроение; - состояние внутреннего «уютa»; - состояние для усвоения мозгом нового информационно го материала, обучения, для выполнения нестандартных задач;	окружающего.	- ментальная стабильность ; - ассоциация с состоянием охлаждения тела, состоянием тревоги, состоянием фокусировки ;
Бета	от 12 до 30 Гц		- ритм бодрствования;	- состояния фокусировки, концентрации, активным размышления м	- отображение в состоянии паники; - ассоциация с бдительно стью, настороженн о стью, взволнованн о стью, возбуждение м.
	Низкие Бета (12-18 Гц)	Высокие Бета (18-30 Гц)	- связь с активными раздумьями, активным вниманием и сосредоточение м на окружающем мире; - состояние возбуждения, волнения или испуга; - увеличение	- состояние физической релаксации при ментальном состоянии тревожности - максимальная производитель	

			<p>эффективности работы мозга, усвоения и обработки информации.</p>	<p>ность при тренировках атлетов; - решение умственных задач, таких как чтение, математическое вычисления и решение проблем.</p>	
Гамма	от 30 до 70 Гц	<ul style="list-style-type: none"> - отражение когнитивных процессов; - отражение консолидации информации; - отражение пиковой работы сознания; - ассоциации с интеллектуальной деятельностью, проявлениями сострадания, эмпатии и 	<ul style="list-style-type: none"> - проявление при обучении, занятиях; - ментальная активность; - отражение хорошей памяти и высокой эффективности и при решении проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> - связь с когнитивным и задачами, такими, как чтение, слушание, разговор. 	

		самоконтролем.		
--	--	----------------	--	--

Соответствие указанным диапазонам в общем спектре с определенными видами мозговой активности

Дельта-волны. Дельта-волны – самые медленные в спектре и обычно ассоциируются с глубоким сном без сновидений. В нормальном состоянии уровень данных волн в сигнале уменьшается, когда человек пытается сфокусироваться. Увеличение уровня Дельта-активности связано с понижением уровня осознания окружающего пространства и уровнем осознания информации, ассоциирующейся с бессознательным. Также интересно, что данные волны доминируют в ЭЭГ детей в возрасте до одного года. В состоянии глубокого сна, который характеризуется высокой Дельта-активностью, происходит наиболее эффективное восстановление организма. Есть и определенные свойства Дельта-волн, которые в данный момент еще не изучены. В частности, некоторые источники утверждают, что Дельта-активность свойственна состояниям проявления интуиции, некоторым неосознанным нами проявлениям бессознательного.

Тета-волны. Тета-волны обычно ассоциируются с состоянием глубокого расслабления, сонливостью, дремотой, состоянием сна у более взрослых детей и взрослых, также могут фиксироваться у маленьких детей даже в состоянии бодрствования. Тета-активность достаточно высока, когда человек находится в медитативном состоянии или концентрируется на внутреннем мире. Все действия, которые заучены до автоматизма, также характеризуются высокими показателями Тета-волн. Например, вождение автомобиля по свободной дороге или принятие душа. Также данными волнами отображаются состояния вдохновения, неожиданные проявления креативных идей и т.д. Дети имеют склонность к более сильному проявлению Тета-активности в спектре.

Альфа-волны. В нормальных условиях Альфа-волны являются проявлением расслабленного состояния сознания для взрослого человека.

Также эти волны на определенном уровне отображают хорошее настроение, состояние внутреннего "уютa". Когда вы отключаетесь от окружающего мира, закрываете глаза, позволяете образам самостоятельно появляться в вашем сознании – наступает Альфа-состояние. Альфа-волны отражают связь сознания с подсознанием. Тренировка своего сознания на вхождение в Альфа-состояние будет очень полезной, как тренинг медитативного состояния, а также тренинг повседневной стрессоустойчивости. Также Альфа-состояние является весьма желательным для усвоения мозгом нового информационного материала, обучения, для выполнения нестандартных задач, требующих действий по их разработке. Альфа-активность может быть увеличена, если вы закроете глаза, расслабитесь, начнете глубоко дышать. На понижение уровня Альфа-волн может повлиять следующее: сосредоточенность на некоторой задаче, внимательность, открытие глаз после релаксации. Крайне важно, чтобы в спектре мозговых волн обычного человека Альфа-волны обязательно проявляли свою активность. В таком состоянии человек позитивно смотрит на мир, с легкостью решает креативные задачи. Некоторые исследования показали, что люди, у которых в обычных условиях ЭЭГ выявляет перманентно низкие показатели Альфа, склонны к алкоголизму и наркомании.

Низкие Альфа. Волны этого участка спектра в большей степени ассоциируются с релаксацией, состоянием отчуждения от окружающего. Можно сказать, что это в некотором смысле переходное состояние к Тета-состоянию.

Высокие Альфа. Волны этого участка спектра в большей степени ассоциируются с состоянием охлаждения тела, состоянием тревоги и фокусировки. Отражают повышение уровня собранности и ментальную стабильность.

Бета-волны. Бета-волны – это наш ритм бодрствования. Данные волны связаны с активными раздумьями, вниманием и сосредоточением на окружающем мире. Бета-активность особенно сильна, когда вы решаете проблемы, судите, принимаете сложные решения. Бета-волны также активно

излучаются, когда человек возбужден, взволнован или испуган. При увеличении Бета-активности увеличивается эффективность работы мозга, усвоения и обработки им информации. Интересно, что если увеличивается уровень внутренней тревожности, то увеличивается уровень Бета-волн в ЭЭГ, в то же самое время, с повышением мышечной активности уровень Бета-волн снижается.

Низкие Бета. Эта часть спектра более свойственна состояниям фокусировки, концентрации, активным размышлениям, состоянию физической релаксации при ментальном состоянии тревожности. Низкие Бета-волны так же обычно связывают с максимальной производительностью при тренировках атлетов. Также свойственны решению умственных задач, таких как чтение, математические вычисления и решение проблем.

Высокие Бета. Волны этой части спектра обычно ассоциируют с бдительностью, настороженностью, взволнованностью, возбуждением. Высокий уровень этих волн отображается в состоянии паники.

Гамма волны. Эти волны отражают когнитивные процессы, происходящие в сознании. Они отражают консолидацию информации, то есть, переход ее из кратковременной памяти в долговременную. В состоянии преобладания Гамма-волн происходят инсайты. Высокие уровни показателей Гамма-волн ассоциируются с интеллектуальной деятельностью, проявлениями сострадания, эмпатии и самоконтролем. Также была выявлена корреляция между Гамма-волнами и трансцендентными состояниями сознания. В целом эти волны, как самые быстрые, являются отражением пиковой работы сознания.

Низкие Гамма. Эта часть спектра проявляется при обучении, занятиях и ментальной активности. Хорошо и устойчиво демонстрируемая Гамма-активность на частоте 40 Гц, является отражением хорошей памяти и высокой эффективности при решении проблем, как детьми, так и взрослыми. Соответственно показано, что низкий уровень волн данного частотного диапазона отражает низкий уровень возможности запоминания информации.

Высокие Гамма. Эта часть спектра связывается с когнитивными задачами, такими, как чтение, слушание, разговор. Низкий уровень волн данной части спектра может быть связан с прекращением когнитивной активности.

Диплом I степени, победитель муниципального этапа IX Всероссийского конкурса профессионального мастерства педагогов «Мой лучший урок»

Учитель: Носова Ольга Игоревна, МБОУ лицей № 103

Предмет: английский язык

Тема урока: «Путешествие в Англию»

Место урока в образовательном процессе: конец второй четверти, обобщающее повторение.

УМК: М.З. Биболетова “Английский с удовольствием” 7 класс, издательство «Титул» 2011 г.

Раздел: «Meet the Winners of the International Teenager’s Competition»

Количество часов в неделю: 3 часа

Количество часов в год: 103 часа

Тип урока: обобщающее повторение изученного материала по теме «Meet the Winners of the International Teenager’s Competition». Развитие коммуникативных навыков в говорении, аудировании, чтении, письме.

Цель: повторение и закрепление коммуникативных навыков по теме «Meet the Winners of the International Teenager’s Competition».

Задачи:

Обучающие: совершенствование коммуникативных умений; увеличение объема знаний по теме; увеличение объема используемых лексических единиц, создать условия для осознанного применения знаний. Стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Все, что я познаю, я знаю для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить.

Развивающие: продолжить развитие навыков аудирования; монологического высказывания по теме; развитие лексических и грамматических навыков.

Формировать умения сравнивать, обобщать и делать выводы по предложенной теме. Развивать умения объективно оценивать свои знания.

Воспитательные: воспитывать культуру общения, чувство ответственности за результаты своего труда.

Формы работы учащихся:

-Фронтальная;

-Самостоятельная работа.

Методы и приемы:

Использование элементов дифференциации обучающихся на основе их ведущего канала восприятия информации в процессе формирования иноязычной компетентности.

С точки зрения нейролингвистического программирования у человека существует несколько репрезентативных систем (репсистем). По характеру доминирующей модальности представления информации репсистемы делятся на: 1) визуальную (доминирует зрение); 2) аудиальную (доминирует слух); 3) кинестетическую (доминируют ощущения).

После проведения диагностики было известно, что в данной группе присутствуют ученики визуалы, аудиалы, кинестетики.

Все упражнения, предложенные обучающимся, подбирались с учетом их ведущего канала восприятия информации. Они полностью соответствуют требованиям изучения данной темы и соответствуют рекомендациям по работе с данными учениками, так же направлены на расширение знаний, на детальную проработку изучаемой темы и на закрепление изучаемого материала.

Во время урока мы создали условия успешной деятельности для обучающихся с разным ведущим каналом восприятия информации (образы, контекст, связь информации с реальностью, с практикой, музыкальный фон, речевой ритм, технология, детали, абстрактный, линейный стиль изложения информации, неоднократное повторение учебного материала).

Мы так же использовали разные методы проверки (устный опрос, ограниченный срок выполнения задания, вопросы открытого типа (собственный развернутый ответ), письменный опрос, вопросы закрытого типа (выбрать готовый вариант ответа)).

Открытый урок по английскому языку по теме «Путешествие в Англию»

Ход урока

1. Hello! My name is Olga Igorevna. I'm your guide. Today we are going to visit England. How do you think is it possible? Can we do it? Children, tell me please, what's the topic of our lesson? First of all, tell me please what you know about London, about England.

2. Now, look at this map. I suggest you this way.



3. How can we get to London? (by train, by boat, by bus, by plane)



If we take the plane, it's the fastest or the slowest.

If we take the bus, it's the cheapest or the most expensive.

If we take the train, it's the fastest or the slowest.

If we take the boat, it's the cheapest or the most expensive.

4. But if we want to get to England, we must have the Visa.

Open your sheets of paper, try to answer the questions:

What's your full name?

What's your passport number?

What's your date of birth?

What's your place of birth?

What's your nationality?

What's your sex (male female)?

What's your marital status (single married divorced widowed)?

What is your father's full name?

What is your mother's full name?

What's your home address correspondence address if different from?

What's your any home telephone number?

5. So, our trip is starting.

We have completed to fill the application form. We received the permission to visit the UK. We have our Visa, so we can start.

I suggest we get to Moscow by plane. We are in Moscow. But we have no time. Let's take a bus to get to France. The trip will take us 3 days, but we can see all Europe from the window.

6. We are in the bus. During our trip, let's speak about sights of London. You have the lists, try to read and remember, then try to retell us about the sights. I'm sure this information will you to spend the time with pleasure and see all the sights.

Buckingham Palace

The Queen of England lives in Buckingham Palace. It is a wonderful building with a monument in front of it which is the Queen Victoria Memorial.



Westminster Abbey

It is one of the most famous and beautiful churches in London. It is very old. It is more than nine

The coronation of all British Kings and Queens takes place in Westminster Abbey.



St. Paul's Cathedral

St. Paul's Cathedral, one of the greatest English churches, is not far from the Tower of London. The famous English architect built it in the 17th century after the Great Fire.



Trafalgar Square

The center of London is Trafalgar Square. In the middle of the square stands a tall column. It is a monument to Admiral Nelson.



The Tower of London

The Tower of London was a fortress, a palace, a prison, the King's Zoo. Now it is the museum.



7. Look! We are in Paris. But we have very little because in hour we have a train. Let's catch a train! We have a chance to get to London through the tunnel under the English Channel or La Manche. We are in the train.



Let's listen to the song. Listen and try to fill the gaps.

Here I am

Here I am

This is me

There's nowhere else on earth I'd rather be

Here I am

It's just me and you

Tonight we make our dreams come true

It's a new

It's a new

It's alive with the beating of young hearts

It's a new

It's a new

I've been waiting for you

.....

Here we are

We've just begun

And after all this time

Our time has come

Yeah here we are

Still goin' strong

Right here in the place where we belong

(world, start, day, plan, here I am)

8. Welcome to London! We are so tired. That's why we are going to the hotel. We are in the hotel. I suggest you revise all the day. But we need revise Past Progressive.

Put the verbs in brackets in the right form. (magic ball)

- We (fill) the UK visa at 9 o'clock 4 days ago.
- We had a chat while we (wait) for our flight.
- We (travel) by plane at 11 o'clock 3 days ago.
- We (read) information about London last Saturday at 11 o'clock.
- We (sing) songs at 10 o'clock last Monday.

- When we came to London, she (sleep).

Put the verbs in the correct order.

- were, My friends, when, talking, the bus, stopped.
- raining, It, was, we, when, went out.
- was, at, sitting, He, in the bus, 2 o'clock, 3 days ago.
- Ann, was, a song, singing, when, John, some, heard, noise.
- we, came, When, to London, she, sleeping, was.

9. Ok! It's time to finish our lesson. Thank you for your work. Have a nice day, my dears! Now you know how we can get to London, how we can fill the Visa.

10. Would you like to travel anywhere with me?

11. If you feel yourselves good, put one hand up, if very good – put the second hand up, if very, very good – slap yourselves.





Тест для диагностики начального уровня сформированности иноязычной компетентности обучающихся

1. Circle the correct item.

1. I will help/am going to help you write your essay on environmental problems. I promise.
2. They will fly/are flying to Canada at 9 o'clock in the afternoon.
3. Look out! You are stepping/are going to step on the dog's tail!
4. I'm really tired. I think I am going to have/will have an early night.
5. I can't stand Mr. Brown. He is always shouting/is always going to shout at us.

2. Look at the photo, read the descriptions and write in the correct name.

(Dylan, Sophie, Jenny, Matt)

1. He has dark skin and black eyes. He is tall, thin, and good-looking. He's friendly but he can be stubborn at times.
2. He has short, dark hair and light, brown skin. He is of medium built and handsome. He's very funny.
3. She has fair skin, long, fair, straight hair and brown eyes. She is slim, tall and pretty. She's helpful but she can be bossy at times.
4. She has long, dark, curly hair, dark skin and black eyes. She is of average height, very thin and beautiful. She's quite energetic.

3. Listen to some teenagers talking on a radio programme about their relationships with their family. Number the statements A-F in the order you hear them.

A I have no privacy at home.

B My father's views are rather old-fashioned.

C I get on very well with my parents.

D I wish I wasn't an only child.

E Family meals usually end in arguments.

F I enjoy hanging out with my grandparents.

	1	2	3	4	5
Speaker					

**Предлагаемые задания для определения ведущего канала
восприятия информации в КГ и ЭГ**

1. С целью определения *визуального канала восприятия* было дано следующее упражнение: необходимо было выписать прилагательные, которые описывают предложенные существительные из текста.

Look in the text and find the adjectives that describe the following words.

1. *Park*
2. *Trees*
3. *Playing fields*
4. *Landscapes*
5. *Air*
6. *Gardens*
7. *Birds*
8. *Ice ring*

Hampstead Heath is a huge park in Hampstead, North London. The park is 10 km long and has 25 pretty ponds, hundreds of tall trees and many large playing fields.

Locals and tourists love walking on the Heath. You can enjoy beautiful landscapes, lots of fresh air, peace and quiet and there are plenty of things to do. You can swim in the ponds, walk around lovely gardens, and see some amazing birds. If you visit in the winter, you can enjoy skating on the massive ice rink.

If you want to get away from the hustle and bustle of London, take the tube and go to the Hampstead Heath. Just remember to take a map with you in order to find your way back!

2. Для того, чтобы выявить аудиальный канал восприятия, было предложено аудирование с последующим выполнением к нему задания (прослушать текст и заполнить пропуски);

Fill in: on, for, from, at, about, to. Listen and check.

Kelly and Jamie tell us about their coolest spots in Sydney, Australia.

My coolest spot is Darling Harbour. There are plenty of activities to choose, such as a ride the carousel, a film the IMAX theatre, an exhibition at the Powerhouse museum or a visit the fantasy world of Jacobs Toymaker. (Kelly)

Manly has lots of interesting attractions, including Oceanworld and the popular surfing beach, but I'm crazy One thing Manly Sketpark! I love it there! I meet my friends and we skate all afternoon! Manly is also the best place to shop skating gear. (Jamie)

3. Для дифференциации обучающихся по кинестетическому каналу восприятия необходимо было выполнить следующее задание: расположить абзацы текста в правильном порядке.

Put the paragraphs in the correct order.

A In 1991, Armstrong competed in his first race, the Tour DuPont: a long and difficult 12-stage race, covering 1,085 miles over 11 days. He did not win the race, but he did very well. After that, he took part in many races and won quite a few.

B There are many reasons why I admire Lance Armstrong. He is a brave, hardworking and positive person. He did not give up on his career and dreams because of his disease. As an athlete he is strong and talented. He proved that anything is possible and that dreams can come true.

C In October 1996, the doctors diagnosed him with cancer. It was a great shock for him, but he managed to fight the disease and in 1997 he was healthy again. People did not believe him when he said that he would race again. They were all surprised when he won the Tour de France in 1999. Lance was again the best

cyclist in the world. He became the first person to win the Tour de France 7 times, from 1999 to 2005.

***D** The cyclist Lance Armstrong is one of the most famous athletes in the world. He was born on September 18, 1971 in Texas. He is tall and slim with short blond hair and blue eyes. He began running and swimming when he was 10 and started competitive cycling at 13.*

**Тест итоговой диагностики уровня сформированности иноязычной
компетентности обучающихся**

1. Fill in: *full-time, salary, shift, overtime, desk, uniform, freelancer, part-time, deadline, cashier.*

1. My father works as a from home.
2. Jim's father is very well paid. His is \$30,000 a year.
3. A is a person people pay money to in a shop.
4. My father often works
5. We weren't able to meet the because of printing delays.
6. Does your brother have to wear a at work?
7. John works Monday to Friday, 9 to 5. It's a job.
8. Ann often works the night It's tiring but she doesn't mind.
9. Now that Jenny has children, she works in the afternoons, from 4-8 every day.
10. Bob gets to travel a lot. A job isn't for him.

2. Use the words given to make a sentence about each picture.

1. If only/ I wake up/ earlier/ this morning.....
2. I wish/ I not be/ afraid/ of spiders.....
3. If only/ I take/ an umbrella.....
4. I wish/ I can stay/ here longer.....
5. If only/ someone drive by/ and help me.....

3. Listen to some teenagers talking about some risks they have taken. Match each speakers to the statements below.

- A The speaker isn't usually a risk-taker.
B The speaker was persuaded to do something by others.

C The speaker wishes they hadn't done something.

D The speaker decided not to do something in the end.

E The speaker enjoyed something more than they expected to.

	1	2	3	4	5
Speaker					

Задания для итогового контроля динамики функционирования каналов восприятия информации у обучающихся в КГ и ЭГ

1. Для того, чтобы выявить ведущий визуальный канал восприятия, было предложено следующее задание: необходимо было прочитать текст и отметить ниже данные предложения как верно, неверно, не сказано;

Read the text and mark the statements below as T (True), F (False), Ns (Not stated).

Imaging feeling uncomfortable about smiling or even talking because of a facial deformity. Now imagine that the physical challenges of your deformity are minor compared with the emotional challenges, as others make fun of or avoid you because of your strange appearance. Lastly, imagine that all your problems could be fixed by one simple operation that could transform not only your face, but your whole life; but your family is too poor to pay for this operation...

This is where Operation Smile comes in. Founded in 1982 by plastic surgeon William Magee and his wife Kathleen, Operation Smile is a charity that sends teams of medical volunteers to developing nations to treat children with facial deformities.

The idea for Operation Smile came to William and Kathleen when they were in the Philippines with a group of doctors to operate on some children with disfigured faces. When they arrived, they came upon hundreds of children with facial deformities – far too many than they could help on one trip.

William and Kathleen knew that they could not just forget about these children. So, when they got back to the USA, they started Operation Smile. Their mission? To ensure every child in the world is given a chance to smile.

To date, Operation Smile has repaired the faces of more than 120,000 children worldwide. The Magee's have faced many challenges along the way.

Principal among these is raising the money to keep their volunteer work going. But the thousands of happy faces have been a reward that makes the doctors' hard efforts all the more worthwhile.

- 1. Operation Smile is a charity that works in poor countries.*
- 2. Operation Smile offers psychological support to children.*
- 3. Operation Smile was started by a group of doctors.*
- 4. A doctor in the Philippines suggested the Magees start a charity.*
- 5. Thousands of children have been helped by Operation Smile.*
- 6. The Magees find it easy to collect money for their charity.*
- 7. The doctors keep in touch with many of the children they have worked with.*

2. Для определения динамики функционирования каналов восприятия информации обучающихся-аудиалов необходимо было прослушать текст и заполнить пропуски;

Fill in the gaps(causing, over, eventually, on, leads, whole, reason, carry, set up, destroy). Listen and check.

Global Warming.

Global warming is nothing new. We all know that burning fossil fuels, greenhouse gases and deforestation are 1)..... world temperatures to rise. But 2)..... the past 50 years, Antarctica's temperatures have increased by about 3°C, around 10 times more than the rest of the world! As a result, glaciers and sea ice are melting and ice shelves are breaking off into the sea, which is very bad news! If Antarctica's thick, polar ice sheet 3)..... melts, not only will the world heat up generally, but global sea levels could rise by about 6 metres, flooding many coastal areas. This is extremely worrying, as almost every city with over 10 million people is 4)..... the coast!

Another problem is that melting ice forms clouds, which 5).....to more snowfall. This can make life very difficult for some of the wildlife in Antarctica, such as penguins, whose eggs rot in the snow.

Scientists are also worrying about rising sea temperatures. In seas just 2°C warmer, mollusks cannot bury themselves in the seabed, limpets cannot turn over and scallops can't swim. These creatures are then caught more easily by predators and the 6).....food chain is affected. It won't be long, therefore, before larger birds and animals such as whales, seals and sealions are endangered if sea temperatures continue to rise!

Antarctica isn't called "the Earth's last great wilderness" for no 7).....! No country owns it and no native people live there. Therefore, its clean air, water and ice make it the perfect place for scientists to 8).....out research. Therefore, Antarctica has become the world's largest laboratory! Many countries have 9).....scientific bases there, which means that the population now ranges from about 1,000 in winter to about 4,000 in summer. Also, 30,000 adventurous tourists now visit Antarctica each year. It might seem like a nice idea to visit a totally unspoilt place full of amazing scenery, wildlife, glaciers and icebergs, but wherever there are humans, there is impact on the environment such as rubbish, CO2 emissions from burning fuel and pollution from boats. If we are not careful, both scientists and tourists may 10).....the very qualities that draw them to Antarctica!

3. С целью определения динамики функционирования каналов восприятия информации кинестетиков необходимо было расположить абзацы текста в правильном порядке.

Put the paragraphs in the correct order.

AI have enclosed an application form including the telephone number and email address where I can be reached. Please feel to contact me at any time.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Adam Appleby

***B** I am described by my teachers as hardworking, dedicated and responsible. As for work experience, last summer I worked at a pet shop. My duties included caring for and feeding the animals, as well as keeping the shop in order.*

***C** I am currently a year ten student at Coburg High School. Moreover, by the end of this month I will have completed a three-week course on first aid at the local community center. I am also a member of Greenpeace.*

***D** Dear Mrs Jones,*

I am writing with reference to your advertisement for the position of volunteer at the Preston Animal Shelter, which appeared in the Brighton Mail of 25 July. I am interested in applying for the post.