

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ) /
THEORY AND METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING (BY AREAS AND LEVELS OF EDUCATION)**

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84>

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ С ОПОРОЙ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ
ОБУЧЕНИЯ**

Научная статья

Бхатти Н.В.^{1,*}, Вековищева С.Н.², Харитоновна Е.Ю.³

¹ORCID : 0000-0002-4887-6859;

²ORCID : 0000-0003-3153-2192;

^{1,2,3} Государственный университет просвещения, Мытищи, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (nataliebhatti[at]gmail.com)

Аннотация

Настоящее исследование проведено в рамках проекта, нацеленного на изучение типажей личности и их роли в педагогической сфере деятельности и, непосредственно, в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранных языков. Целью статьи стало выявление наиболее эффективных методов работы по развитию продуктивных иноязычных навыков, а именно письменной и устной речи, опираясь на индивидуальные особенности студента. Индивидуальный стиль обучения было предложено выработать на основании определения доминирующего источника восприятия информации (аудиального, визуального или кинестетического). В соответствии с этим был подобран арсенал упражнений и техник, направленных на максимальное использование слуховых, зрительных или тактильных ощущений в процессе их выполнения. В ходе эксперимента указанные упражнения и техники активно внедрялись в процесс языковой тренировки письменной и устной речи студентов фокусной группы. В качестве методов исследования были использованы тестирование, сбор и анализ результатов, полученных на разных этапах работы над письмом и говорением. Тестирование иноязычной коммуникативной компетенции на предмет сформированности продуктивных навыков проводилось на начальном этапе эксперимента и по его завершению.

Следствием применения техники обучения, индивидуально смоделированной под типаж обучающегося, стало заметно повышение уровня освоенности продуктивных умений письменной и устной речи, что позволяет говорить об эффективности предлагаемой программы. Ввиду этого авторы работы приходят к выводу, что набор заданий в рамках разработанной методики следует расширять и дополнять в установленном формате и продолжать активно применять на продвинутом этапе обучения иностранным языкам в вузе.

В свете современных тенденций смещения образовательного процесса в сторону самостоятельного независимого поиска необходимой информации и развития умения самообучения, разрабатываемая методика является перспективной, так как помогает обучающимся определить свои индивидуальные личностные особенности и может послужить опорой для построения собственного индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: иноязычные продуктивные навыки, индивидуальный стиль обучения, перцептивная модальность, типаж личности.

**DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PRODUCTIVE SKILLS BASED ON AN INDIVIDUAL LEARNING
STYLE**

Research article

Bhatti N.V.^{1,*}, Vekovishcheva S.N.², Kharitonova E.³

¹ORCID : 0000-0002-4887-6859;

²ORCID : 0000-0003-3153-2192;

^{1,2,3} State University of Education, Mytishi, Russian Federation

* Corresponding author (nataliebhatti[at]gmail.com)

Abstract

The present study was conducted within the framework of a project aimed at studying personality types and their role in the pedagogical sphere of activity and, directly, in the formation of foreign language communicative competence of future foreign language teachers. The aim of the article was to identify the most effective methods of work on the development of productive foreign language skills, namely written and oral speech, based on the individual characteristics of the student. Individual learning style was proposed to be developed on the basis of determining the dominant source of information perception (auditory, visual or kinaesthetic). In accordance with this, an arsenal of exercises and techniques aimed at maximizing the use of auditory, visual or tactile sensations in the process of their performance was selected. In the course of the experiment, the above exercises and techniques were actively implemented in the process of language training of written and oral speech of the students of the focus group. Testing, collecting and analysing the results obtained at different stages of work on writing and speaking were used as research methods. Testing of foreign language communicative competence for the formation of productive skills was conducted at the initial stage of the experiment and at its completion.

As a consequence of the application of the teaching technique, individually modelled for the learner's type, there was a noticeable increase in the level of mastery of productive skills of written and oral speech, which allows to speak about the effectiveness of the proposed programme. Therefore, the authors conclude that the set of tasks within the framework of the

developed methodology should be expanded and supplemented in the established format and continue to be actively applied at the advanced stage of foreign language teaching in universities.

In the light of modern tendencies of shifting the educational process towards independent independent independent search of necessary information and development of self-learning skills, the developed methodology is promising, as it helps students to identify their individual personal characteristics and can serve as a support for building their own individual educational route.

Keywords: foreign language productive skills, individual learning style, perceptual modality, personality types.

Введение

Ориентация современного образования на создание условий для становления развитой и культурной личности, способной жить в постоянно меняющемся мире и изменять его, требует применения личностно-ориентированного подхода, направленного на развитие личностного потенциала каждого обучающегося, на полноценное развитие всех сторон его личности и субъектности в процессе социализации. В связи с этим представляется актуальным обратиться к применению методики развития иноязычных продуктивных навыков, учитывающей доминирующий канал восприятия, в зависимости от которого обучающиеся делятся на визуалов, аудиалов, кинестетов.

Целью данной статьи является установление взаимосвязи между когнитивными особенностями и способностью разных типов личности к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне продуктивных навыков, таких как говорение и письмо. Материалом для исследования послужили результаты наблюдений за процессом работы обучающихся продвинутого уровня в языковом вузе и результаты тестирования их уровня освоения иностранного языка с опорой на вышеупомянутую методику.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что выбор методов и материала более эффективной отработки продуктивных навыков должен учитывать ведущий канал восприятия информации обучающимся. Каждому типу был подобран свой набор упражнений, который с максимальной эффективностью развивает навыки говорения и письма.

Методы и принципы исследования

Несмотря на то, что личностный подход в отечественном образовании воспринимается на данный момент как основная тенденция современной педагогической теории и практики, однозначной трактовки он не имеет. Однако основополагающим является то, что личностно-ориентированное образование не просто учитывает особенности субъекта учения, а методологически иначе организует условия обучения, «включая» собственно-личностные функции обучающегося и его субъективный опыт [7, С. 6]. И.С. Якиманская включает в содержание субъектного опыта:

- 1) предметы, представления, понятия;
- 2) операции, приёмы, правила выполнения действий (умственных и практических);
- 3) эмоциональные коды (личные смыслы, установки, стереотипы) [10].

Также важно обозначить функции личностно-ориентированного образования:

- гуманитарная (признание самоценности человека, осознание смысла жизни, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала);
- культуросозидательная (сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования);
- социализирующая (обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождения человека в жизнь общества) [2].

В рамках исследования личностно-ориентированного подхода в обучении следует рассмотреть понятие индивидуального стиля деятельности (далее ИСД). Данный термин был введен Е.А. Климовым, трактовавшим его как уникальную систему методов и подходов, характерных для определенного человека и обеспечивающих достижение успешных результатов в деятельности [6].

ИСД формируется под влиянием психологических механизмов, сознательно или подсознательно применяемых индивидом для оптимального согласования своих личностных особенностей с внешними условиями деятельности. ИСД в большей степени не возникает спонтанно, а формируется в процессе обучения, воспитания и социализации. На формирование ИСД оказывают влияние такие факторы как возраст, врожденные особенности (темперамент, тип нервной системы, генетически обусловленные характеристики), окружающая среда, личный опыт (пережитые события, успехи и неудачи, определяющие индивидуальные когнитивные схемы и стратегии поведения), профессиональная деятельность.

Личностно-ориентированный подход в образовании, в том числе в иноязычном, предполагает возможность использования разнообразных личностных классификаций: классическое деление Галена по темпераментам (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик), дополненное И. Кантом, Г. Лотце, К. Юнгом, Г. Хеймансом и др. [5], [8], [9], [16]; методика П. Хани и А. Мэмфорда, базирующаяся на модели обучения Д. Колба (деятель, теоретик, прагматик, рефлексор) [17], а также методика, основанная на определении доминирующей перцептивной модальности (визуал, аудиал, кинестет) [4].

Стили обучения получают определение в зависимости от перспективы восприятия. В зарубежной онтологии педагогической мысли стили обучения трактуются как индивидуальная манера восприятия и обработки информации в обучающих ситуациях (Х. Браун) [11], или как общий подход к освоению знания – глобальный, аналитический, слуховой или зрительный, т.е. та манера, в которой учащийся воспринимает, взаимодействует и реагирует на обучающую среду (М. Сельсе-Мурсиа) [12]. Иногда под стилем обучения понимаются когнитивные, аффективные, социальные и психологические характеристики индивида, которые служат относительно константными индикаторами учебной деятельности обучающегося (Д. МакКерачер) [18].

И. Майерс и И. Бриггс, отталкиваясь от типологии личностей Карла Юнга, создали систему психологического тестирования, которая получила широкое распространение в Европе и США и используется для оценки

индивидуальных предпочтений в обучении. Теория фокусируется на контрастных характеристиках человеческой личности (экстраверсия – интроверсия, ощущения – интуиция, мышление – чувства, суждение – восприятие) и помогает раскрыть 16 типов обучающихся [19].

Г. Гарднер в своей теории множественных интеллектов выделяет 8 типов стиля обучения: вербальный, межличностный, внутриличностный, телесно-кинестический, музыкальный, лингвистический, логико-математический и натуралистический [15]. Позже теория множественных интеллектов была дополнена новыми составляющими и до сих пор представляет предмет изучения зарубежных и отечественных ученых.

Теории обучения делятся на когнитивные, нейропсихологические, бихевиористские, ассоциативные и т.д. Их множество приводит в замешательство участников образовательного процесса, имеющих своей целью практическое применение учебных практик. По причине того факта, что обучающие теории не являются взаимоисключающими и не служат исчерпывающим дополнением друг друга, педагоги сталкиваются с необходимостью комбинировать разные подходы и стратегии.

Познавательный процесс контролируется принципами, уникальными для каждого человека. Именно они предопределяют наш стиль обучения и создают наш тип личности.

В современных реалиях высшего профессионального образования возникает необходимость осознания индивидуумом ответственности за реализацию процесса обучения. Определение собственного индивидуального стиля обучения и его использование в самостоятельной работе может эффективно дополнить взаимодействие с учителем и учебной группой в аудитории. При подобном подходе к обучению обучающийся осознанно вовлекается в образовательный процесс и регулирует его в соответствии с собственными познавательными нуждами и целями.

В свете существующих разногласий в вопросе об обоснованности выстраивания алгоритма обучения с опорой на индивидуальные личностные характеристики студента появляется необходимость изучить роль доминирующей перцептивной модальности в развитии иноязычных продуктивных навыков у студентов старшей ступени обучения, у которых большая часть учебного времени отводится на самостоятельную работу. Продуктивные речевые навыки (говорение и письмо) представляют большую сложность в освоении, их развитию уделяется особое внимание на продвинутом уровне обучения.

В настоящем исследовании рассматриваются способы усовершенствования навыков письма и говорения на продвинутой стадии обучения иностранным языкам. В частности, в течение одного семестра работа велась со студентами 4-го курса лингвистического факультета Государственного университета просвещения, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика профилю «Иностранные языки и культуры стран изучаемых языков». Опытное обучение проводилось с группами, изучающими параллельно английский и немецкий языки. Уровень владения языками был установлен на начальной стадии при помощи тестирования и в целом соответствовал уровню C1 в английском и B1 в немецком языках общеевропейской шкалы (CEFR).

Помимо определения уровня владением языками (английским и немецким), было проведено тестирование на установление доминирующего канала восприятия каждого участника эксперимента. Было выявлено, что большее количество участников легче и быстрее воспринимают визуальную информацию (64% из всех студентов экспериментальной группы). Аудиалы составили 16% из всех тестируемых, кинестетики – 20%. Процентное соотношение представлено на нижеследующей диаграмме.



Рисунок 1 - Доминирующий канал восприятия информации участников фокусной группы
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.1>

В качестве входного контроля группам, участвующим в эксперименте, были предложены задания по английскому и немецкому языкам, которые должны были определить уровень владения обучающимися навыками устной и письменной речи. Ответы ожидалось в виде устных высказываний и письменных текстов определенного объема, продуцируемых спонтанно по семестровой тематике «Культура и мировые достопримечательности».

В качестве письменного задания для входного контроля предлагалось рассказать другу в письме о какой-либо поездке. Устное задание предполагало запись аудиосообщения с приглашением посетить какую-либо достопримечательность. При этом для английского и немецкого языков были обозначены необходимые содержательные параметры в соответствии с уровнями С1 и В1.

В обоих языках задания выполнялись без специальной домашней подготовки и без требования использовать определенные языковые обороты.

Письменные ответы оценивались по следующим критериям: решение коммуникативной задачи, организация текста, языковое оформление. Данные параметры применяются в системе оценивания развернутых ответов в государственной итоговой аттестации по иностранным языкам [3] и представляются универсальными и наиболее эффективными. При оценивании параметра «решение коммуникативной задачи» во внимание принималось соответствие письменного высказывания заданной тематике, полнота раскрытия темы, соблюдение требуемого стиля и объема. Под организацией текста понималось правильное структурное оформление работы с учетом логического изложения мыслей и употребления надлежащих текстуальных средств связи. Языковое оформление подразумевало оценивание грамматического, лексического, орфографического и пунктуационного аспектов письменного высказывания. Максимальным баллом по каждому из критериев было 3 балла, что в общей сумме, составляло 9 баллов за успешно выполненную работу.

Устный ответ участников эксперимента также оценивался по критериям: решение коммуникативной задачи, организация высказывания, языковое оформление. В критерий «решение коммуникативной задачи» были заложены такие необходимые условия как соответствие коммуникативной ситуации по содержанию и стилю, раскрытие темы и объем высказывания. При итоговом тестировании здесь также оценивался параметр «интерактивность» – умение правильно реагировать на вопросы преподавателя или других студентов, возникшие в ходе прослушивания высказывания. Организация устного высказывания подразумевает логику построения ответа и его композиционную законченность. Языковая сторона речи предполагает грамотность, правильное использование лексико-грамматических средств, обусловленность их контекстом и стилем, а также фонетический аспект. В устной части максимальный балл так же, как и в письменной, равнялся 9.

Шкалы оценивания письменного и устного ответа приведены ниже.

Таблица 1 - Критерии оценивания письменного задания

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.2>

Параметры / баллы	3	2	1	0
Решение коммуникативной задачи	Письменное высказывание соответствует заданной теме, тема раскрыта полностью, (включены все необходимые пункты задания), стиль соответствует требуемому, объем высказывания (АЯ – 180-200 слов; НЯ – 130-150 слов) соблюден.	Письменное высказывание соответствует заданной теме, тема раскрыта не полностью, (1 из необходимых пунктов задания отсутствует), стиль соответствует требуемому, объем высказывания (АЯ – 180-200 слов; НЯ – 130-150 слов) соблюден.	Письменное высказывание соответствует заданной теме, тема раскрыта не полностью, (2 из необходимых пунктов задания отсутствует), стиль в целом соответствует требуемому, допущены некоторые отклонения в стилевом оформлении текста, объем высказывания (АЯ – 180-200 слов; НЯ – 130-150 слов) соблюден.	Ответ не соответствует заданию, тема не раскрыта, 3 пункта задания отсутствуют, стиль не соблюден, объем менее 180 (АЯ) / 130 (НЯ) слов
Организация высказывания	Высказывание логично, присутствуют средства логической	Высказывание логично, присутствуют средства логической	Высказывание в основном логично, есть некоторые неточности в	Логика изложения отсутствует, наблюдается неправильное

	связи, текст правильно поделен на абзацы, нет логических ошибок	связи, текст правильно поделен на абзацы, допущена 1 логическая ошибка	логике или делении на абзацы, допущены 2-3 логические ошибки	деление на абзацы, неправильное или скудное использование средств логической связи, более 3 логических ошибок
Языковое оформление	Допущенные ошибки не препятствуют пониманию текста (допущено 1-2 (АЯ) / 2-3 (НЯ) лексико-грамматических неточностей)	Допущенные ошибки не препятствуют пониманию текста (допущено 3-5 (АЯ) / 4-6 (НЯ) лексико-грамматических ошибок)	Допущенные ошибки частично препятствуют пониманию текста (допущено 6-9 (АЯ) / 7-10 (НЯ) лексико-грамматических ошибок)	Допущенные ошибки (в общей сложности 10 (АЯ) / 11 (НЯ) лексико-грамматических ошибок) препятствуют пониманию текста

Примечание: АЯ - английский язык; НЯ - немецкий язык

Таблица 2 - Критерии оценивания устного задания

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.3>

Параметры / баллы	3	2	1	0
Решение коммуникативной задачи	Устное высказывание соответствует заданной теме, тема раскрыта полностью, (включены все необходимые пункты задания), выдержан заданный стиль. Объем соответствует необходимому – использовано не менее 20 (АЯ) / 15 (НЯ) фраз, обучающийся демонстрирует навыки интерактивности : правильно реагирует на вопросы собеседника, дает полные и развернутые ответы.	Устное высказывание соответствует заданной теме, тема раскрыта не полностью, (отсутствует 1 пункт задания), имеются некоторые нарушения стиля, использовано не менее 17 (АЯ) / 12 (НЯ) фраз, обучающийся демонстрирует навыки интерактивности : правильно реагирует на вопросы собеседника, но дает не краткие, неразвернутые ответы.	Устное высказывание соответствует заданной теме, тема раскрыта не полностью, (2 из необходимых пунктов задания отсутствует), стиль в целом соответствует требуемому, допущены некоторые отклонения в стилевом оформлении текста, использовано не менее 15 (АЯ) / 10 (НЯ) фраз, обучающийся не вполне демонстрирует навыки интерактивности : медленно отвечает на вопросы собеседника, не понимает / игнорирует некоторые вопросы.	Ответ не соответствует заданию, тема не раскрыта, 3 пункта задания отсутствуют, стиль не соблюден, объем 14 (АЯ) / 9 (НЯ) фраз и менее, параметр интерактивности не соблюдается.

Организация высказывания	Высказывание логично, присутствуют вступление, заключение, средства логической связи использованы верно, не наблюдается логических провалов, нет логических ошибок	Высказывание в основном логично, отсутствует или вступление или заключение, средства логической связи использованы верно, не наблюдается логических провалов, допущены 1 – 2 логические ошибки	Высказывание демонстрирует нарушение в логике повествования, отсутствуют вступление и заключение, есть нарушения в использовании средств логической связи, допущены 3-4 логические ошибки	Высказывание нелогично, отсутствуют вступление и заключение, есть многочисленные нарушения в использовании средств логической связи, допущены 5 логических ошибок
Языковое оформление	Допущенные ошибки не препятствуют пониманию текста (допущено 1-2 (АЯ) / 2-3 (НЯ) лексико-грамматических неточностей и 1-2 фонетических искажений)	Допущенные ошибки не препятствуют пониманию текста (допущено 3-5 (АЯ) / 4-6 (НЯ) лексико-грамматических ошибок и 3-4 фонетических искажений)	Допущенные ошибки частично препятствуют пониманию текста (допущено 6-9 (АЯ) / 7-10 (НЯ) лексико-грамматических ошибок и 5-6 фонетических искажений)	Допущенные ошибки (в общей сложности 10 (АЯ) / 11 (НЯ) лексико-грамматических ошибок и 7 и более фонетических ошибок) препятствуют пониманию текста

Основные результаты

Результаты входного контроля по обоим языкам в контрольной и экспериментальной (фокусной) группах могут быть представлены в виде следующей диаграммы.

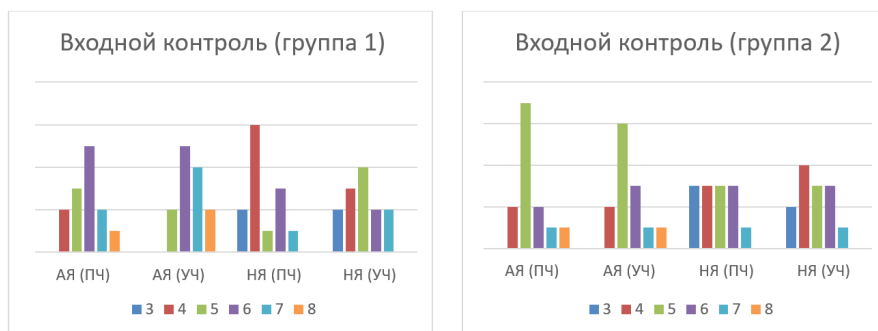


Рисунок 2 - Входной контроль продуктивных навыков:
3-8 - баллы; АЯ - английский язык; НЯ - немецкий язык; ПЧ - письменная речь; УЧ - устная речь
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.4>

Диаграмма показывает, что на момент начала эксперимента обе группы продемонстрировали средний уровень владения письменной и устной речью, как по английскому, так и по немецкому языку, так как задания в обеих группах были выполнены с преобладающей оценкой 3-5 балла по тестированию обоих навыков.

В то время как контрольная группа работала в обычном режиме, экспериментальной группе в течение семестра предлагались задания на развитие навыков говорения и письма, подобранные с учетом определенного ранее психотипа. Следует принять во внимание, что ни один из типов не существует в чистом виде, и при восприятии информации органы чувств работают совокупно, что делает возможным применять упражнения, разработанные для определенного типа студента, в работе со всей группой.

Визуалы показывают лучшие результаты в овладении продуктивных навыков, если научить их строить свои письменные или устные ответы, предварительно обозначив основные мысли на бумаге, используя разные цветовые решения. Тезисы, метод Корнели, изложение главных мыслей высказывания с помощью ментальных карт следует обязательно включать в работу с данным типом студентов.

Аудиалам следует предлагать проговаривать или прочитывать несколько раз ответы к упражнениям, для развития как письменной, так устной речи, расставляя логические интонационные акценты на главных компонентах высказывания. Таким образом, включается механизм активации ведущего источника восприятия информации аудиала и формируется слуховая образность речи. Процесс обработки и запоминания продуцируемого высказывания идет быстрее и успешнее.

Кинестетики лучше всего усваивают навыки говорения в процессе ролевой игры. Поэтому даже при выполнении заданий на развитие письменной речи, рекомендуется использовать технику проигрывания ситуации по ролям, это может быть воображаемая аудитория слушателей, которым зачитывается эссе, и которые могут быть вовлечены в дискуссию по предложенной теме. В качестве воображаемого собеседника может выступать и друг по переписке, с которым обсуждаются вопросы, заданные упражнением [1].

На начальном этапе эксперимента уровни владения студентами изучаемыми языками определились как C1 (английский) и B1 (немецкий). В соответствии с дескрипторами Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) на уровне C1 студент должен при ответе демонстрировать высокую степень грамматической точности с минимальным количеством ошибок. Вокабуляр на данном уровне должен содержать идиоматические выражения и разговорные фразы, с допущением уточнения значения при незнакомом региональном варианте языка. Юмор, ирония, скрытые культурные смыслы и нюансы должны быть понятны обучающемуся, знания которого соответствуют C1. На данном этапе активно просматриваются аутентичные фильмы с широким употреблением сленговых и идиоматических конструкций. Язык, такими учащимися, используется согласно стилистическому регистру, социальным установкам с уместной эмоциональной окраской. Речь должна звучать естественно, связно, с советующими логике высказывания паузами и ударениями. В общении с собеседником демонстрируется умение варьировать стиль и средства выразительности, длину предложений, а также использовать соответствующий уровень вокабуляра и правильный синтаксический строй предложений для донесения своей мысли. В случае несогласия в процессе беседы студент должен быть способен дипломатически выразить критику и протест. Владеет социокультурной информацией, релевантной ситуации общения. Письменная речь на уровне владения языком C1 должна быть правильна орфографически, структурно и пунктуационно, содержать необходимые элементы композиции (вступление, аргументы, релевантные примеры, заключение) и необходимые связующие средства [13].

На уровне B1 студент осуществляет общение в рамках известных контекстов с проявляющимся влиянием родного языка, речь содержит ошибки, но является понятной, репертуар используемых конструкций сводится к моделям, ассоциируемым со знакомыми ситуациями. Достаточно легко изъясняется, в случае затруднения с изложением мысли, подбором нужного лексического или грамматического оборота справляется без посторонней помощи, хотя затруднение очевидно, особенно в спонтанной речи. Владеет базовыми средствами выражения вежливости, имеет общие представления о традициях, взглядах и ценностях, преобладающих в социуме страны изучаемого языка в сопоставлении с собственными. Студент демонстрирует широкий спектр простых языковых средств, адаптируя его под нужды коммуникации. Может инициировать общение на известные или интересующие темы. Выполняет и правильно реагирует на широкий спектр языковых функций, используя простые образцы нейтрального регистра. Вычленяет хронологическую последовательность в связном повествовании. Фонологические черты речи не должны препятствовать пониманию сообщения на этом уровне владения иностранным языком, но подвержены влиянию фонетического уклада родного языка. Письменная речь такого обучающегося осмыслена, с понятной орфографией, пунктуацией и компоновкой. Используется ограниченный набор связующих средств. Студент описываемого уровня владения языком просто и понятно выражает мысль, способен выстроить повествование из нескольких содержательных компонентов, связав простые дискретные элементы в линейную последовательность пунктов.

На основании вышеуказанных характеристик каждого из уровней языка были разработаны упражнения на развитие продуктивных навыков письма и говорения по английскому и немецкому языку для студентов экспериментальной группы.

Так, одним из важных маркеров владения языком на продвинутом этапе является идентификация и умение продуцировать жанровое разнообразие текстов в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией. При развитии навыка устной речи студентам было предложено представить одинаковые в содержательном плане высказывания в разных стилевых регистрах (общение с другом, общение с начальником, общение с незнакомым человеком и т.д.).

Так как все участники эксперимента являлись студентами лингвистического факультета профиля «Иностранные языки и культуры стран изучаемых языков», для изучения была выбрана тема «Культура и мировые достопримечательности».

Приведем фрагменты заданий для уровня C1 (английский язык), использованных во время проведения эксперимента.

Задание 1. Попросите помочь найти какой-то адрес своего друга, начальника, незнакомца (Ask your friend / your boss/ a stranger for help in finding the location of a certain place). *Задание 2.* Представьте вкратце содержание научной статьи члену семьи, другу, незнакомой аудитории, преподавателю (Present the review of an academic paper to your family member / a group of strangers / your university professor). *Задание 3.* Выскажите свою точку зрения по предложенному вопросу, определяя адресата вашего высказывания. Пример вопроса: Какие источники информации вы считаете надежными и активно используете в жизни? (Express your point of view on the topic defining the target listener. The exemplary question: What sources of information do you find reliable? Do you use them regularly?)

Учитывая доминирующую перцептивную модальность студентов, при отработке особенностей высказываний разной жанровой принадлежности визуалам рекомендовалось составить список слов, речевых оборотов, маркирующих жанр на бумаге (на смарт устройстве), выбрать разные цветовые решения для обозначения разных регистров. При тренировке ответов опираться на свои записи. Аудиалы должны были прослушать речевые обороты, разнящиеся по жанру и выбрать необходимые для оформления того, или иного высказывания, по окончании

воспроизвести свои ответы с разной скоростью и интонационно выделяя стилистически значимые речевые формулы. Кинестетикам было предложено проработать представленные задания по ролям в парах, изменяя социальную дистанцию собеседников и импровизируя естественную реакцию на то или иное высказывание.

Владение идиоматическими и сленговыми элементами языка, эмоциональное и стилистическое использование языковых конструкций по изучаемой тематике отрабатывалось на аутентичных фильмах. Кинофильм «Полночь в Париже» (Midnight in Paris) был предложен к просмотру и анализу на предмет указанных выше элементов.

Студенты с ведущей зрительной модальностью составляли списки языковых средств, использованных для описания культурных реалий в фильме, классифицируя их тематически с использованием цвета и графики. Студенты со слуховой доминантой восприятия работали со скриптом фильма, зачитывая вслух индивидуально или по ролям те фрагменты, которые содержали описание культурных особенностей, кинестетики проигрывали в мини-группах сцены из фильма с культурными экспонентами.

Развитие навыков письменной речи на продвинутом уровне производилось путем написания текстов разной тематики и жанровой принадлежности. Особое внимание уделялось умению логически выстраивать письменное высказывание, использовать широкий набор связующих элементов или дискурсивных маркеров в зависимости от выбранного стилистического регистра. Среди письменных заданий были письма другу или семье о посещении той или иной культурной столицы, рекомендательная статья для журнала путешествий, отчет сотрудника туристической фирмы по разработанному маршруту и т.д. В рамках подготовки к любому из заданий была предложена схема подготовки к его выполнению, которая включала рекомендации студентам разного типажа. Визуалы предварительно составляли ментальную карту всех элементов, которые необходимо включить в итоговый вариант ответа на задание; аудиалы после составления черновика ответа вслух зачитывали содержательно значимые и стилистические маркированные части текста; кинестетики взаимодействовали в парах или мини-группах, обсуждая, что именно следует включить в ответ на задание.

Для уровня B1 (немецкий язык) ключевым является акцент на разговорном формате, при этом важным умением выступает не только грамотное выражение собственного мнения, но и его аргументация. В рамках изучения темы «Культура и мировые достопримечательности» студентам предлагались следующие задания на развитие навыков устной речи.

- На основе прочитанной статьи / просмотренного видеоролика составить монологическое высказывание-комментарий, содержащий пересказ сюжета с обоснованием своего отношения к прочитанному/увиденному. На этапе подготовки пересказа визуалам рекомендовалось сделать опорный план в виде ментальной карты, аудиалам – проговорить (а, следовательно, прослушать) свой рассказ, кинестетикам – обратиться к взаимодействию с собеседником (реальным или представляемым).

- Разыграть учебно-ролевою ситуацию, в которой необходимо задать вопросы и среагировать на вопросы собеседника. Например, студенты играют роли сотрудника туристического агентства и потенциального клиента. Сотрудник агентства представляет различные туры по мировым достопримечательностям, клиент выбирает тур, задает вопросы и выражает свои предпочтения. При выполнении данного задания неизбежно задействуются все каналы восприятия, что делает его эффективным для любого перцептивного типа.

- Проект «Культурный фестиваль», где студенты представляют разные страны и их достопримечательности. Каждая группа обучающихся готовит стенд/плакат с информацией, демонстрирует национальные костюмы, ремесла и традиционные блюда для дегустации. При подготовке проекта студентам предлагалось разделить обязанности в соответствии с определенным ранее типом восприятия: визуалы отвечали за подачу материала на плакатах/стендах, аудиалы – за устное сопровождение проекта, кинестетики – за подготовку «материально-технического обеспечения» (национальные костюмы, блюда и проч.)

В отношении письменной речи необходимо отметить, что на уровне B1 обучающиеся должны уметь писать связные тексты объемом до 30 предложений, различать деловой и неформальный стиль общения, описывать в личной переписке собственные переживания и намерения. В связи с этим в течение опытного обучения студентам предлагался следующий ряд заданий.

- Написать письмо другу, отразив в нем свои впечатления о посещении определенного музея и высказать приглашение к совместному культурному досугу.

- Законспектировать услышанную на экскурсии информацию с целью дальнейшего устного воспроизведения-комментария. Визуалам это рекомендовалось сделать в виде майндмэпа, аудиалам – в виде линейного, но структурированного по плану текста, кинестетикам – в виде плаката-коллажа.

Экспериментальный период охватывал один семестр (с сентября по январь). По окончании работы была проведена финальная диагностика обеих групп.

Задания для итогового контроля были следующими:

- 1) написать заметку для журнала или текст для путеводителя о какой-либо туристической локации;
- 2) реклама какой-либо туристической локации для размещения в видеоблоге.

В качестве обязательных в инструкции к заданиям были обозначены следующие аспекты:

- расположение достопримечательности;
- описание достопримечательности;
- историческая и культурная значимость;
- собственный опыт (на основании посещения или прочтения / просмотра материала о достопримечательности);
- рекомендация к посещению.

Оценка эффективности выбранного способа работы и предложенного материала проводилась путем сравнения результатов входного тестирования и результатов, достигнутых в процессе обучения контрольной и экспериментальной группами.

По окончании эксперимента, баллы за итоговое тестирование уровня овладения продуктивными навыками студентами контрольной экспериментальной группы выглядели следующим образом.

Таблица 3 - Сводные данные финальной диагностики

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.5>

	Кол-во баллов	Контрольная группа				Фокусная группа			
		Входное тестирование		Итоговое тестирование		Входное тестирование		Итоговое тестирование	
		АЯ	НЯ	АЯ	НЯ	АЯ	НЯ	АЯ	НЯ
Письменное задание	3	0	2	0	2	0	3	0	2
	4	2	6	1	3	2	3	0	1
	5	3	1	4	4	7	3	3	3
	6	5	3	4	1	2	3	4	3
	7	2	1	2	3	1	1	2	0
	8	1	0	1	0	1	0	2	3
	9	0	0	1	0	0	0	2	1
Устное задание	3	0	2	0	2	0	2	0	0
	4	0	3	0	1	2	4	0	2
	5	2	4	4	4	6	3	3	2
	6	5	2	3	2	3	3	3	2
	7	4	2	3	3	1	1	2	4
	8	2	0	2	1	1	0	3	2
	9	0	0	1	0	0	0	2	1

Полученные баллы демонстрируют следующую картину освоения продуктивных навыков письменной и устной речи в контрольной и фокусной группах.

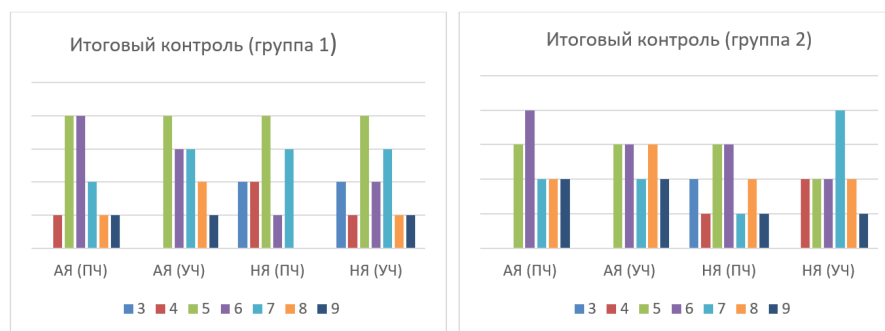


Рисунок 3 - Итоговый контроль продуктивных навыков:
3-8 - баллы; АЯ - английский язык; НЯ - немецкий язык; ПЧ - письменная речь; УЧ - устная речь
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.6>

Представим также результаты каждой группы в начале и конце эксперимента в динамике, рассчитав средний балл для обоих языков относительно развития навыков устной и письменной речи. Именно такое сравнение одной и той же группы до и после проделанной работы может показать наличие или отсутствие прогресса.

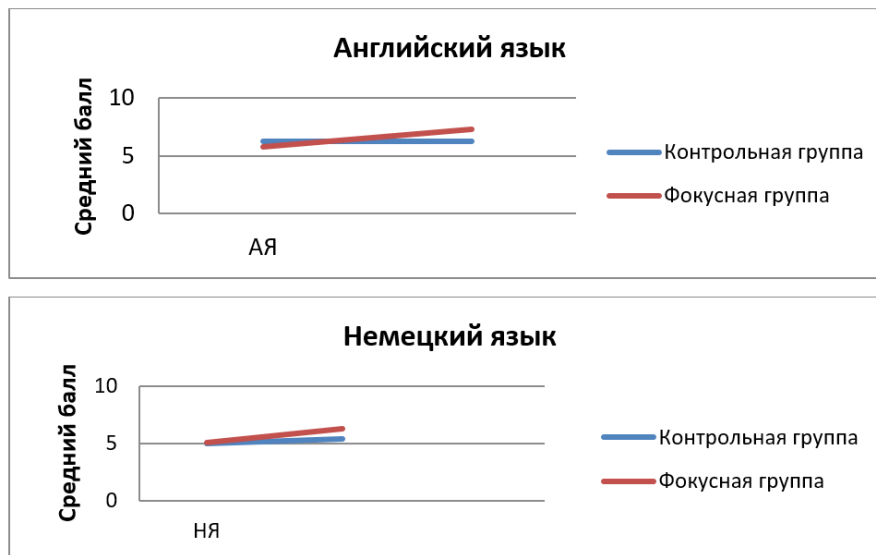


Рисунок 4 - Динамика развития навыков английской и немецкой письменной речи
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.7>

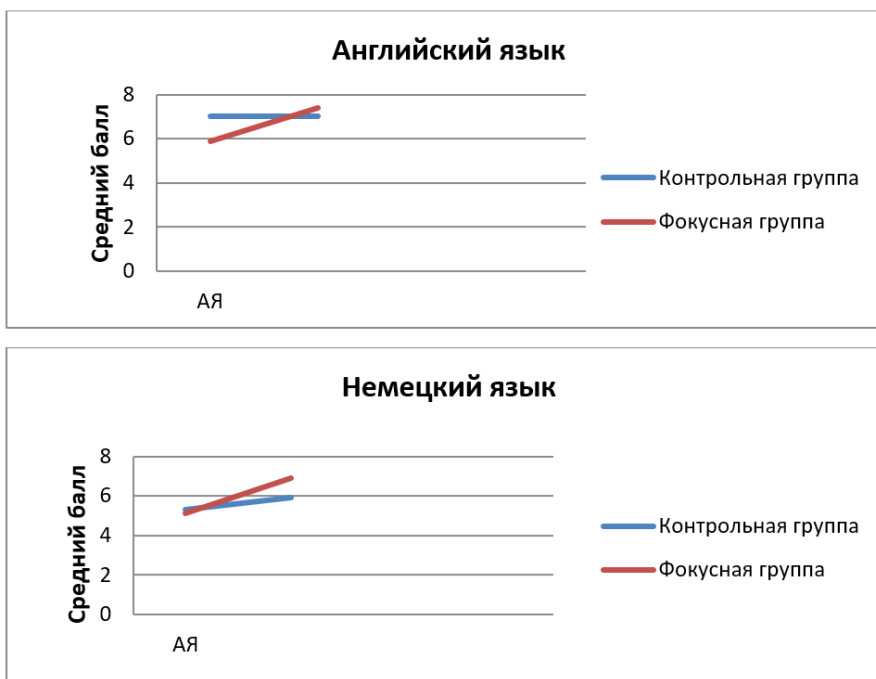


Рисунок 5 - Динамика развития навыков английской и немецкой устной речи
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.8>

Обсуждение

Безусловно, работа в течение семестра благотворно отразилась на совершенствовании иноязычных продуктивных навыков у студентов обеих групп. Однако на диаграммах мы можем видеть плавный, но стабильный рост в продуктивных навыках письменной и устной речи как в английском, так и в немецком языках у студентов фокусной группы, тогда как достижения контрольной группы имеют несколько хаотичный характер. Следовательно, можно говорить о том, что модель отработки продуктивных навыков на данных уровнях владения языками показала себя успешной, так как у большего количества студентов фокусной группы наблюдается улучшение показателей по сравнению с 1-ой группой.

Нельзя не отметить существующую точку зрения, критикующую приверженность преподавателей к стилям обучения, утверждающую, что систематические исследования и мета-анализ обоснованности теории о стилях обучения и их применения в образовании показывают, что, несмотря на интуитивную привлекательность таких методик, нет достаточных эмпирических данных, чтобы прийти к заключению об их реальной обоснованности. Когнитивная психология и нейронаука определяют их как нейромиф [14] и считают ошибочным утверждение о

необходимости полагаться на предпочтительный индивидуальный стиль в обучении. Обоснованием тому служит объяснение, что, будучи уверенным в своем доминирующем стиле обучения, обучающийся может попросту игнорировать те стратегии или даже дисциплины, которые видятся ему как неподходящие для его типа. Вследствие того, что индивиды способны контролировать свою ментальную деятельность, уверенные в своей принадлежности к определенному стилю обучения, студенты могут упорствовать в применении метода, абсолютно не коррелирующего с заданием. А учитель, находящийся в заблуждении в отношении того, как обрабатывается информация человеком в процессе познания, вместо эффективной подачи материала может вызвать когнитивное перенапряжение.

Здесь следует сделать оговорку, что технология обучения, учитывающая психотипы, подходит обучающимся, которые подходят к процессу образования зрело и мотивированно. На старших курсах языковой программы вуза самостоятельной работе отводится значительное количество академических часов. Поэтому данных студентов следует вооружить инструментами поиска наиболее подходящей именно им манеры обучения, помочь составить индивидуальный план работы над языком, выбрать алгоритмы восприятия, обработки, запоминания и анализа языкового материала, которые будут соответствовать их личностным характеристикам.

Заключение

На основе проведенного анализа представляется возможным сделать вывод о необходимости учета индивидуальных когнитивных особенностей при разработке методик обучения иностранному языку. Практическая значимость исследования заключается в определении наиболее эффективных методов отработки продуктивных видов речевой деятельности обучающихся в соответствии с их личностными характеристиками. Теоретическим вкладом выступает возможность опираться на полученные результаты в дальнейшей разработке теории множественных интеллектов и методологии обучению иностранному языку на продвинутом уровне с учетом потребностей того или иного типа личности обучающегося.

Эффективно сформированный ИСД имеет решающее значение для адаптации к требованиям деятельности и достижения профессионального успеха, поскольку позволяет оптимизировать использование индивидуальных возможностей, компенсировать особенности темперамента, приспосабливаться к меняющимся условиям и повышать эффективность учебного процесса.

Задачей преподавателя в данном процессе остается необходимость предоставить самые актуальные и достоверные знания по предмету, но еще важнее становится помочь студентам осознать, как важно быть осведомленным о последних достижениях в научной сфере, которые непосредственно связаны с их предметом и выбором методологических основ преподавания языка. Студенты должны научиться критически подходить к существующему множеству обучающих практик, как в отношении собственного профессионального роста, так и в перспективе применения их в работе в образовательных учреждениях.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Дюпре О.Н., Байкальский государственный университет, Иркутск, Российская Федерация
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.9>

Conflict of Interest

None declared.

Review

Dupre O.N., Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation
DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.148.84.9>

Список литературы / References

1. Бхатти Н.В. Проявление когнитивных особенностей разных типов личности в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне продуктивных навыков / Н.В. Бхатти, Е.Ю. Харитоновна // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов конференции. — Ярославль: Филигрань, 2024. — С. 54–56.
2. Диденко С.Ю. Понятие личностно-ориентированного обучения, его виды и формы организации в современной общеобразовательной школе / С.Ю. Диденко // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — Москва: Буки-Веди, 2015. — С. 44–46.
3. Документы, определяющие структуру и содержание контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена по иностранным языкам. — URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11> (дата обращения: 21.04.2024).
4. Ефремцев С. Тест-диагностика доминирующей перцептивной модальности / С. Ефремцев. — URL: <http://razvitie-intellekta.ru/wp-content/uploads/2016/03/test-vospriyat.pdf> (дата обращения: 21.04.2024).
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. — URL: http://www.bim-bad.ru/docs/kant_anthropology.pdf (дата обращения: 21.04.2024).
6. Климов Е.А. Психология индивидуальных различий / Е.А. Климов; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 74–77.
7. Тальшева И.А. Тренинг педагогического взаимодействия / И.А. Тальшева, Х.Р. Пегова. — Елабуга, 2019.
8. Шапошникова Ю.В. Философская антропология Г. Лотце в контексте новоевропейской метафизики: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Шапошникова Юлия Владимировна. — Санкт-Петербург, 2005.
9. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. — Харвест, 2021.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — Москва, 2000.

11. Brown H.D. Principles of language teaching and learning / H.D. Brown. — White Plains; New-York: Longman, 2000.
12. Celce-Murcia M. Teaching English as a second or foreign language / M. Celce-Murcia. — New-York: Dewey Publishing Services, 2001.
13. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (accessed: 21.04.2024).
14. Furey W. (2020). The Stubborn Myth of “Learning Styles” — State teacher-license prep materials peddle a debunked theory / W. Furey // Education Next. — 2020. — № 20 (3). — P. 8–12.
15. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice / H. Gardner. — New York: Basic Books, 1993.
16. Heymans G. Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung / G. Heymans, E.D. Wiersma // Zeitschrift für Psychologie. — 1906.
17. Honey P. Learning styles questionnaire: 80-item version / P. Honey, A. Mumford. — London: Maidenhead, 2006.
18. MacKeracher D. Making sense of adult learning / D. MacKeracher. — Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 2004.
19. Myers I.B. What Is Psychological Type? / I.B. Myers // Introduction to Type: A Guide to Understanding Your Results on the MBTI Instrument / I.B. Myers; rev. by L.K. Kirby, K.D. Myers. — Mountain View: Cpp, Inc., 1998. — P. 6–44.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Bhatti N.V. Projavlenie kognitivnyh osobennostej raznyh tipov lichnosti v ovladenii inozazychnoj kommunikativnoj kompetenciej na urovne produktivnyh navykov [Manifestation of cognitive traits of different personality types in acquisition of foreign language competency in productive skills] / N.V. Bhatti, E.Ju. Haritonova // Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya: tezisy dokladov konferencii [Actual problems of improvement of high education: theses of the reports of the conference]. — Jaroslavl': Filigran', 2024. — P. 54–56. [in Russian]
2. Didenko S.Ju. Ponjatie lichnostno-orientirovannogo obuchenija, ego vidy i formy organizacii v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole [The concept of personality-oriented learning and its forms of realization in modern comprehensive school] / S.Ju. Didenko // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, nojabr' 2015 g.) [Pedagogical art: the materials of VII International Scientific Conference Moscow, November 2015]. — Moscow: Buki-Vedi, 2015. — P. 44–46. [in Russian]
3. Dokumenty, opredeljajushhie strukturu i sodержanie kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov edinogo gosudarstvennogo jekzamena po inostrannym jazykam [The documents defining the structure and content of controlling and measuring materials of the unified state examination in foreign languages]. — URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-11> (accessed: 21.04.2024). [in Russian]
4. Efremcev S. Test-dagnostika dominirujushhej perceptivnoj modal'nosti [Test-diagnostics of dominant perceptive modality] / S. Efremcev. — URL: <http://razvitie-intellekta.ru/wp-content/uploads/2016/03/test-vospriyat.pdf> (accessed: 21.04.2024). [in Russian]
5. Kant I. Antropologija s pragmaticheskoj tochki zrenija [Anthropology from a Pragmatic Point of View] / I. Kant. — URL: http://www.bim-bad.ru/docs/kant_anthropology.pdf (accessed: 21.04.2024). [in Russian]
6. Klimov E.A. Psihologija individual'nyh razlichij [Psychology of individual differences] / E.A. Klimov; ed. by Ju.B. Gippenrejter, V.Ja. Romanov. — M.: Publishing house of Moscow State University, 1982. — P. 74–77. [in Russian]
7. Talysheva I.A. Trening pedagogicheskogo vzaimodejstvija [Training of pedagogical interaction] / I.A. Talysheva, H.R. Pegova. — Elabuga, 2019. [in Russian]
8. Shaposhnikova Ju.V. Filosofskaja antropologija G. Lotce v kontekste novoevropejskoj metafiziki [Philosophical anthropology of H. Lotze in the context of new-European metaphysics]: avtoref. dis. ... of PhD in Philosophy / Shaposhnikova Julija Vladimirovna. — Saint-Petersburg, 2005. [in Russian]
9. Jung K.G. Psihologicheskie tipy [Psychological types] / K.G. Jung. — Harvest, 2021. [in Russian]
10. Jakimanskaja I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole [Personality-oriented teaching in modern school] / I.S. Jakimanskaja. — Moscow, 2000. [in Russian]
11. Brown H.D. Principles of language teaching and learning / H.D. Brown. — White Plains; New-York: Longman, 2000.
12. Celce-Murcia M. Teaching English as a second or foreign language / M. Celce-Murcia. — New-York: Dewey Publishing Services, 2001.
13. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). — URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (accessed: 21.04.2024).
14. Furey W. (2020). The Stubborn Myth of “Learning Styles” — State teacher-license prep materials peddle a debunked theory / W. Furey // Education Next. — 2020. — № 20 (3). — P. 8–12.
15. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice / H. Gardner. — New York: Basic Books, 1993.
16. Heymans G. Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung [Contributions to special psychology on the basis of a mass examination] / G. Heymans, E.D. Wiersma // Zeitschrift für Psychologie [Journal of Psychology]. — 1906. [in German]
17. Honey P. Learning styles questionnaire: 80-item version / P. Honey, A. Mumford. — London: Maidenhead, 2006.
18. MacKeracher D. Making sense of adult learning / D. MacKeracher. — Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 2004.
19. Myers I.B. What Is Psychological Type? / I.B. Myers // Introduction to Type: A Guide to Understanding Your Results on the MBTI Instrument / I.B. Myers; rev. by L.K. Kirby, K.D. Myers. — Mountain View: Cpp, Inc., 1998. — P. 6–44.