

## РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.1.02:372.8

Кисельова Г.І., Тубол Н.О.

Сумський державний університет

### ПРО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЮ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ УРАХУВАННЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ ПЕРЕВАГ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглядаються можливості індивідуалізації навчання іноземного спілкування, які надає викладачу іноземної мови дослідження сенсорно-перцептивних переваг учнів та взаємодії репрезентативних систем інтелекту в різних видах мовленнєвої діяльності; аналізується методика діагностики психофізіологічних властивостей особистості, значущих для формування іноземної мовленнєвої компетенції.*

*В статье рассматриваются возможности индивидуализации обучения иноязычному общению, которые дает преподавателю иностранного языка исследование сенсорно-перцептивных предпочтений учащихся и взаимодействия репрезентативных систем интеллекта в разных видах речевой деятельности; анализируется методика диагностики психофизиологических свойств личности, значимых для формирования иноязычной речевой компетенции.*

*In the article the possibilities of individualization of foreign language speaking teaching are discussed. These possibilities becomes a foreign language teacher through investigation of sensual-perceptive preferences of students and interaction of different representative systems of intellect in different speaking activities. The methodology of diagnostics of psycho physiological qualities of students is been analyzed which plays an important role in formation of foreign language speaking competence.*

**Постановки проблеми.** Реалізація інтелектуальних запитів суспільства завжди є одним з основних завдань освіти. Сьогодні володіння іноземною мовою становить своєрідну економічну категорію, “продуктивну силу” і важливий резерв соціально-економічного розвитку суспільства [4, 55]. Тому пошуки оптимальних шляхів навчання іноземних мов залишаються найактуальнішою проблемою сучасної методики.

У психолого-педагогічній науці проблема індивідуалізації навчання іноземних мов у різних її аспектах вивчається досить давно. Широко досліджені методологічні принципи індивідуалізації (І.М. Вятютнев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, І.Є. Унт); види індивідуалізації (А.А. Кірсанов, В.П. Кузовльов, С.Ю. Ніколаєва, Є.І. Пассов); психологічні аспекти індивідуалізації навчання іноземної мови (І.О. Зимняя, В.П. Кузовльов, А.Н. Леонтьєв, С.Ю. Ніколаєва), сучасні інноваційні засоби індивідуалізації

(В.А. Бухбіндер, М.І. Вятютнев, І.О. Зимняя, І.Є. Унт, А.Н. Щукін); індивідуалізація навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Н.І. Гез, О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова, З.М. Цветкова).

Сьогодні індивідуалізація навчання є одним з головних організаційних принципів навчального процесу і багато методистів вважається її найкращим з того, що може запропонувати сучасна методика. Необхідність індивідуалізації навчання в теоретичному аспекті визнається всіма, але у процесі її практичної реалізації виникає багато не розв'язаних питань. Дискусійними залишаються основоположні категорії індивідуалізації, зокрема такі, як її сутність, зміст і межі, роль викладача в ній, співвідношення колективного та індивідуального в навчанні іноземної мови, форми та засоби, необхідні для втілення ідеї індивідуалізації навчання в життя. Якщо раніше методисти в першу чергу вирішували питання, як і чому навчати, то тепер особлива увага приділяється насамперед тому, оволодівають мовою учні з різними психологічними особливостями. Таке зміщення пріоритетів у галузі методичних проблем спричинило подальший розвиток ідеї індивідуалізації навчання іноземної мови. Нові можливості дослідження особистості, зокрема її сенсорно-перцептивних переваг, дає нейролінгвістичне програмування (НЛП) – заснований Річардом Бендлером та Джоном Гріндером напрям у психології, в межах якого структура суб'єктивного досвіду вивчається з метою позитивного впливу на особистість та вдосконалення її інтелектуальних і поведінкових характеристик. Над утіленням ідей НЛП у процес навчання плідно працює Московський центр “НЛП в освіті”. Ці ідеї розвиваються у працях Б. Ананьєва, М. Павлової, А. Плігіна та інших.

**Метою статті** є дослідження та опис позитивної дії репрезентативних систем інтелекту, тобто специфічних особливостей сприйняття, внутрішньої обробки та відтворення інформації, у процесі здійснення різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, а також використання цих даних для індивідуалізації навчання іноземної мови. Науковою новизною є виявлення особливостей взаємодії репрезентативних систем особистості у процесі практичного оволодіння іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови, крім формування мовленнєвих іншомовних умінь і навичок, передбачає і набуття спеціальних умінь, які становлять основу індивідуального позитивного стилю навчальної діяльності, тобто здатності суб'єкта керувати своїми природними можливостями, розвивати і використовувати їх для розв'язання навчальних завдань оптимальними для

певної особистості шляхами [5, 77]. Успішне оволодіння іноземною мовою, формування індивідуального когнітивного стилю неможливе без з'ясування того, якому способу пізнання віддає перевагу учень, без визначення його індивідуально-типових особливостей оволодіння знаннями, уміннями і навичками, без уявлення про стійкість і мінливість цих особливостей. За образним висловленням М.І. Вятютнева, урок іноземної мови – це річка, по якій учні плывуть з різною швидкістю, занурюючись на різну глибину, а деякі навіть проти течії [3, 4 – 8].

Сенсорно-перцептивні переваги людини зумовлені розвитком її репрезентативних систем (РС) – особливостей інтелектуального механізму прийому зовнішньої інформації, перетворення її в розумові моделі та позначення словами. Перцепція здійснюється безперервно й одночасно через усі РС, але оскільки діапазон сенсорно-перцептивних каналів через біологічні обмеження та умови розвитку формується різний, то людина підсвідомо користується переважно одним основним вхідним каналом, тобто довіряє тій РС, яка у неї працює найбільш ефективно і в якій репрезентується більша частина суб'єктного досвіду. У результаті постійного інтенсивного використання провідна РС безперервно удосконалюється і залишається переважаючою протягом життя. Її патерни звичайно бувають досить очевидними: одні люди буквально “бачать” те, що сприймають, інші “чують”, треті “відчувають”. Використання провідної РС особливо виразно проявляється у напруженій для індивіда ситуації, оскільки ця система є єдиною, в якій людина проводить найбільшу кількість розмежувань, одержує найбільший обсяг зовнішньої інформації. Отже, провідна РС формує індивідуальну модель реальності, тому що розвинута більше за інші і використовується частіше і повніше.

Провідна РС – це не тільки найбільш розвинений канал сприйняття, але й власне механізм інтелекту, який актуалізується цим каналом. Під інтелектом тут розуміється спосіб одержання і перетворення інформації про зовнішній світ, що забезпечує високий рівень генералізації та інтеграції психічних процесів і відповідає вимогам діяльності [2, 48]. Крім того, провідна РС проявляється в певних стереотипах поведінки та емоційного реагування, визначає вид інтелекту особистості, її здатність і готовність до певних видів розумової діяльності, особливості пам'яті, уваги та інших психічних якостей. Тому учні з різними провідними репрезентативними системами володіють різними когнітивними стратегіями, стилями навчальної діяльності. Одна й та сама

розумова задача є різною складністю для тих, хто мають однакову підготовку, але володіють різними способами її розв'язання.

Таким чином, індивідуальні особливості РС детермінують усі етапи інтелектуальної суб'єктної діяльності. Кожна РС містить, по-перше, свою вхідну систему – широкий канал надходження інформації, який визначає подальшу послідовність “сенсорного запису” будь-якого досвіду; по-друге, свою внутрішню систему розуміння, трансформації й архівування інформації, тобто особливості інтелектуального моделювання.

На основі парціального домінування певної РС можна виділити три типи людей, кожен з яких має сенсорні переваги, особливі моделі спілкування: візуальний, кінестетичний та аудіальний. Четвертий метатип формується на основі мови, логічної РС – єдиної, яка не пов'язана безпосередньо із сенсорними входами, але може створювати моделі всіх інших РС [1,40]. Типологія сенсорно-перцептивних переваг, як і будь-яка інша, значною мірою умовна і позначає особистість контурно. Вона не дає вичерпної інформації про людину, але на основі зовнішніх проявів дозволяє прогнозувати особливості її інтелектуальної діяльності, деякі особистісні властивості. Багаторічні спостереження дослідників засвідчили, що кожний з цих типів людей має свій шаблон поведінки, емоційних переживань, мову. Такими, що найбільш часто зустрічаються, вважаються візуальний і кінестетичний типи (40% і 40% від загальної кількості реципієнтів). Аудіальний тип зустрічається рідше (10%), наслідок того, що аудіальна РС рідше використовується як провідна. Дискретний тип (він становить також 10%) визначається як похідний, трансформований з аудіального чи кінестетичного в результаті сильного впливу зовнішніх стимулів [1, 42].

У процесі іншомовного спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності РС діють у різній якості, у різній послідовності та з різною інтенсивністю. Під час аудіювання переважає одна РС – аудіальна. Після аудіального зовнішнього вводу інформації відбувається операція зіставлення почутого з моделями слів, які містяться в аудіальній пам'яті та їх осмислення. На етапі реферування діє аудіальна і кінестетична РС, тобто відбувається внутрішнє промовляння. Специфіка аудіювання, таким чином, збільшує значення референтних РС у цьому процесі. Учні, які мають провідну візуальну РС, зазнають труднощів у процесі аудіювання, оскільки погано сприймають інформацію, якщо немає зорових опор. Тому перед початком вправи доцільно застосувати наочні

маркери, які актуалізують зміст аудіотексту, у процесі аудіювання створювати емоційні і жестові смислові опори. Важливо знати типологічну сенсорну карту навчальної групи для вибору швидкості аудіювання. Якщо в ній переважають кінестетики і дискрети, в яких розумові реакції сповільнені, швидкість подання аудіотексту повинна бути помірною, треба робити логічні паузи, полегшуючи його смислове членування. Можна запропонувати візуалам під час аудіювання уважно стежити за артикуляцією і жестикуляцією викладача, а аудіалам, навпаки, заплющити очі і зосередитися на звуках. Ефект гіпермнезії, тобто значне вивільнення резервів пам'яті, досягається через стан релаксації, який забезпечується під час аудіювання, організованого, наприклад, так: викладач читає текст на тлі тихої спокійної музики, учні подумки його повторюють, якщо треба, здійснюючи (це важливо для кінестетиків) зовнішні артикуляційні рухи.

Послідовність застосування РС під час читання така: насамперед здійснюється візуальний увід, і людина бачить графічний код слова. Потім залучається візуальна пам'ять і відбувається операція співвіднесення графічного символу слова з його значенням. Як референтні залучаються кінестетична та аудіальна РС: аудіальна пам'ять видає звукові параметри слова, людина внутрішньо чує і проговорює його. Вихід на етапі формування навичок читання також відбувається в аудіально-кінестетичній модальності, оскільки дія, яка становить власне читання, формується спочатку у зовнішньому мовленні.

Знання ієрархії РС під час читання дозволяє зробити важливі методичні висновки. Недоцільно і неефективно навчати читання на основі усного мовлення, оскільки відсутність візуального вводу перешкоджає формуванню графічних образів слів у візуальній пам'яті. Техніка і механізми читання такі, що роль увідної повинна відігравати візуальна РС. Якщо навчання читання відбувається через увідну аудіальну РС, значущість візуального аналізатора знижується і процес формування в довгочасній пам'яті зорових образів слів, які є носіями інформації, не актуалізується повною мірою. Якщо під час говоріння когнітивний процес починається з виникнення думки, яка через внутрішнє озвучування переводиться в мовний код, то під час читання спостерігається зворотний процес.

На початковому етапі аудіально-кінестетичне реферування є необхідним елементом і не компенсується візуальним. Графічні образи слів залежно від їх сформованості у візуальній пам'яті потребують аудіальної опори. Навчання починається з гучного читання, яке в міру формування автоматизмів

обов'язково має трансформуватися у внутрішнє читання, оскільки на певному етапі зовнішнє промовляння тексту починає перешкоджати розумінню, якщо читання вголос переважає, то формування механізмів читання сповільнюється. Існує проблема правильного співвідношення форм зовнішнього і внутрішнього читання. Швидкість переходу від зовнішніх операцій до внутрішніх індивідуальна і потребує врахування психологічних особливостей учнів. Переведення зовнішнього промовляння у внутрішнє мовлення відбувається, коли зовнішні мовленнєві рухи максимально згортаються. Для цього практикують читання про себе з подальшим відтворенням прочитаного в умовах відсутності візуальної опори. Далі необхідність у промовлянні виникає тільки у складних випадках. Залежно від провідної РС учня викладач вирішує, який етап навчання читання потребує підсиленого тренування: для візуалів, дискретів і кінестетиків це буде аудіальний етап (читання вголос, а потім внутрішнє читання), для аудіалів етап візуального вводу інформації (формування зорових образів слів у довгочасній пам'яті).

Увід інформації під час говоріння внутрішній і може відбуватись або в аудіальній, або у візуальній модальності залежно від того, якій РС віддає перевагу той, хто говорить. Потім відбувається внутрішнє промовляння передбачуваного вислову та аудіально-кінестетичний вихід у зовнішнє мовлення.

У процесі письма переважає кінестетична РС (рукокурова субмодальність). Процес починається з формування висловлювання частіше в аудіальній РС (людина внутрішньо чує те, що вона хоче написати, і внутрішньо проговорює текст), потім вона актуалізує графічний образ слова через візуальну РС, за допомогою кінестетичної РС контролює правильність словесного образу і здійснює візуально-кінестетичний вихід, тобто фіксує зовнішньо. Найважливіше значення має розвиток візуальної РС під час навчання правопису. Усі, хто володіє правописом, користуються однаковою стратегією: через аудіальну систему викликається з пам'яті зоровий образ, який там зберігається, потім правильність візуалізації перевіряється за допомогою кінестетичних відчуттів і здійснюється візуальний вихід. Ця стратегія успішна, оскільки стабільно забезпечує позитивний результат. Якщо ж як референтна РС використовується аудіальна, то вся стратегія виявляється неефективною, тому що повна звуко-літерна відповідність неможлива в жодній мові.

Можна стверджувати: провідну роль у кожному виді мовленнєвої

діяльності відіграє візуальна РС. Це пояснюється тим, що вона ефективна і як увідна (під час читання), і як первинна (під час читання, письма), і як референтна (під час аудіювання, письма). Її пропускна спроможність у багато разів вища, ніж в аудіальної. Варто також пвідзначити, що тільки за вмілій комбінацій в когнітивному процесі всіх РС з'являються психологічні передумови для успішного оволодіння іноземною мовою.

Діагностико-прогностичні характеристики сенсорно-перцептивних переваг учнів, безумовно, важливі щодо індивідуалізації навчання іноземної мови. Типологія за домінуючою РС, на наш погляд, дозволяє досить точно діагностувати такі індивідні психофізіологічні параметри: провідні РС учня та види його інтелекту; особливості мислення, пам'яті, уваги; швидкість розумових реакцій; індивідуальний когнітивний стиль; емоційні особливості.

Сенсорно-перцептивні індикатори виявляються методом систематичного спостереження і методом анкетування, постійно та комплексно, протягом певного проміжку часу, за активної участі учня. Така діагностична робота має бути значущою для нього і слугувати одночасно й способом самодіагностики. На основі одержаної інформації висувається гіпотеза про тип особистості. Результати спостережень й анкетування багаторазово перевіряються під час навчального процесу і фіксуються в сенсорній карті, яка може бути доповнена спостереженнями інших викладачів та самого учня. Ці дані дозволяють викладачеві індивідуалізувати методи і засоби навчання, оскільки вони виявляють психологічні й особистісні особливості сприйняття учнем іноземної мови. Вони дають основу для здійснення більш повної індивідуалізації зовнішнього стилю навчання, тобто організації навчального середовища. Інформація про "сенсорний формат" навчальної групи необхідна викладачеві, щоб точніше підбирати технології навчання, оптимально моделювати навчальний процес. Водночас учень, знаючи свої когнітивні особливості, зможе самостійно коригувати і вдосконалювати стиль навчання, тренувати вторинні, менш розвинені РС, а також регулювати процес навчальної комунікації, змінюючи свою поведінку в ній залежно від сенсорно-перцептивних пріоритетів інших учасників спілкування. Використовуючи ці знання, учень може систематично застосовувати індивідуальні прийоми психокорекції, що дозволить йому не тільки інтенсивніше оволодівати іноземною мовою, але й удосконалювати свої когнітивні здібності в інших видах пізнавальної діяльності.

Подальше дослідження проблеми, яка розробляє, може бути поєднано зі

створенням комплексів індивідуалізованих вправ для різних комунікативних типів на різних етапах навчання іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Психологический диагноз в практике общения / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 2. – С. 31 – 45.
2. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование / Бендлер Р.-СПб. : Ювента, 1994. – 168 с.
3. Вятютнев М. И. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 3. – С.4 – 8.
4. Кузовлев В. П., Коростелев В .С., Пассов Е. И. Иностраный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества / Кузовлев В. П., Коростелев В .С., Пассов Е.И. // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. Леонтьев А. А.] – М. : Русский язык, 1991 – С. 55 – 59.
5. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. / Николаева С.Ю. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
6. Плигин А., Исследования закономерностей развития репрезентативных систем школьников / А. Плигин, А. Герасимов // NLP. Вестник современной практической психологии. – № 1. – С. 29 – 33.

УДК 81'42+811.161.1(07)

**Конек О.П.**

*Сумской государственной университет*

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*У статті розглядається проблема формування вторинної мовної особистості як учасника міжкультурної комунікації в межах навчання другої мови; обґрунтовується актуальність дослідження питання взаємодії культур як одного з основних чинників формування комунікативної компетенції тих, хто навчається.*

*В статье рассматривается проблема формирования вторичной языковой личности как участника межкультурной коммуникации в рамках обучения второму языку; обосновывается актуальность исследования вопроса взаимодействия культур как одного из основных факторов формирования коммуникативной компетенции обучаемых.*

*The article considers the problem of the secondary language personality formation as the participant of intercultural communication within the frames of the second (foreign) language teaching. Underlined is the relevantness of studies of the cultures interaction problems as one of the main factors of the trainee communicative competence formation.*

**Постановка проблемы.** В современных условиях обучение иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному, складывается в рамках социокультурной модели, которая рассматривается как основа осуществления межкультурной коммуникации, т.е. общения языковых личностей, принадлежащих лингвокультурным сообществам [2]. Говорящий на иностранном языке должен не только правильно формулировать свои мысли,