

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Смирнова Ольга Викторовна

**ОБУЧЕНИЕ ПОРТУГАЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ
ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗа
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИНЕСТЕМИЧЕСКИХ
ЛЕКСИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ (НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ)**

Выпускная квалификационная работа

Образовательная программа
«Теория обучения иностранным языкам
и межкультурная коммуникация»

Профиль
«Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент
Седёлкина Ю. Г.

Рецензент:
канд. пед. наук, доцент
Горина О. Г.

Санкт-Петербург
2017

Оглавление

Generating Table of Contents for Word Import ...

Введение

В современном мире знание иностранных языков становится неотъемлемой составляющей успешного международного сотрудничества. Оно позволяет не только расширять свои профессиональные горизонты, общаться с коллегами из других стран, но и находить новые сферы для применения своих знаний, навыков и умений. Поскольку специалистам, работающим в определённой сфере, важно общаться с коллегами из других стран не только и не сколько на общие темы, но, в первую очередь, для того, чтобы эффективно с ними взаимодействовать в профессиональной сфере, особую актуальность приобретает профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам.

Несмотря на то, что языком международного сотрудничества является английский язык, конкретные программы студенческого или профессионального обмена предполагают владение ещё одним иностранным языком. Так, данное исследование возникло в связи с программой обмена между Академией Художеств им. И. Е. Репина в Санкт-Петербурге и аналогичным учебным заведением в Лиссабоне. Данная программа включает обмен опытом, а также копирование известных живописных полотен, входящих в собрание Музея Галуста Гюльбенкяна в Лиссабоне, некоторые из которых когда-то находились в собрании Эрмитажа. Как показал опыт стажировок в 2011 и 2012 гг. в процессе взаимодействия обе стороны испытывали существенные сложности в обсуждении базовых понятий, связанных с общей для них сферой деятельности, на любом языке, кроме родного, что подводит нас к проблеме профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Проблема повышения уровня знаний ИЯ в рамках конкретной специальности начала разрабатываться в 60-е гг. 20 века. Многие отечественные методисты, такие как М. В. Ляховицкий (1973), Е. В. Рощина (1978) С. К. Фоломкина (1987), П. И. Образцов (2005) внесли значительный вклад в теорию и практику профессионально-ориентированного обучения

иностранным языкам. Тем не менее, несмотря на увеличение с каждым годом числа исследований, посвящённых этой тематике, большая часть из них рассматривает вопросы обучения английскому языку, в то время как для других языков она практически не разрабатывается. Плохо изученными оказываются также студенты художественных вузов как особая категория обучаемых, которой присущи определённые психо-когнитивные характеристики.

Актуальность данного исследования, таким образом, определяется:

- современными требованиями общества к совершенствованию языковой подготовки специалиста и практической способностью высших учебных заведений к осуществлению межкультурной коммуникации на иностранном языке;
- наличием конкретной программы студенческого обмена между аналогичными учебными заведениями в России и Португалии;
- отсутствием известных нам разработок в области профессионально-ориентированного обучения португальскому языку;
- малой изученностью темы обучения иностранным языкам студентов художественного вуза.

С учётом обоснованной актуальности была сформулирована тема исследования: Обучение португальскому языку как второму иностранному студентов художественного ВУЗа с использованием синестемических лексических комплексов (начальный уровень).

Объектом исследования является процесс обучения студентов Академии Художеств.

Предмет исследования – разработка методических рекомендаций обучения португальскому языку как второму иностранному с учетом специфических особенностей студентов Академии Художеств как особой категории обучаемых, что делает возможным и потенциально эффективным опорой на синестемические лексические комплексы.

Материалом для исследования послужили аутентичные и адаптированные тексты на португальском языке, в которых встречается явление синестемии.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической разработке методических рекомендаций по обучению студентов Академии Художеств португальскому языку с опорой на явление синестемии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- 1) проанализировать теоретические вопросы методики профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе;
- 2) изучить проблему искусственного субординативного трилингвизма и сопутствующих ей явлений трансференции и интерференции навыков;
- 3) рассмотреть влияние психо-когнитивных особенностей учащихся на процесс обучения иностранным языкам;
- 4) определить роль синестезии и симестемии в процессе изучения иностранных языков;
- 5) критически рассмотреть методы преподавания иностранных языков, используемые в Академии Художеств на современном этапе;
- 6) проанализировать текущую ситуацию с преподаванием иностранных языков в Академии Художеств, а также описать специфику программы студенческого обмена;
- 7) проанализировать потребности студентов и их психо-когнитивные характеристики;
- 8) изучить существующие учебные материалы на предмет возможности их использования при обучении студентов Академии Художеств;
- 9) описать характер работы с языковым материалом с учётом всех выявленных особенностей целевой аудитории учащихся.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- общенаучные методы: обобщение, систематизация, классификация полученных данных;

- изучение и анализ научной литературы в области методики обучения иностранным языкам, психологии, лингвистики;
- описательный и сопоставительный методы.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных учёных, посвящённые вопросам трилингвизма (Н. Д. Гальскова, И. Л. Бим, Н. В. Барышников, Н. В. Баграмова), психо-когнитивных особенностей учащихся (Н. Н. Брагина, Л. С. Выготский, Т. А. Доброхотова, Т. В. Черниговская, В. Л. Деглин), явлений синестезии (Л. П. Прокофьева, А. В. Сидоров-Дорсо) и синестемии (С. В. Воронин, И. Ю. Павловская, Ю. Г. Седёлкина), методики преподавания иностранных языков (Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, Н. И. Гез, А. Н. Щукин).

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём предлагается новое направление в преподавании и изучении профессионально-ориентированного иностранного языка, основанное на использовании явления синестемии.

Теоретическая значимость исследования:

- 1) описана специфика профессионально-ориентированного обучения в художественном вузе;
- 2) дана разносторонняя характеристика студентов Академии Художеств, как учащихся, проанализированы их потребности и психо-когнитивные характеристики;
- 3) дано определение синестемического лексического комплекса и выявлен его лингводидактический потенциал;
- 4) обосновано применение лексического подхода при обучении студентов Академии Художеств;
- 5) обоснована целесообразность опоры на синестемические лексические комплексы при разработке программы обучения португальскому языку.

Практическая значимость работы состоит в разработке комплекса заданий, направленных на развитие навыков и умений в чтении у студентов

Академии Художеств, изучающих португальский язык как второй иностранный, в соответствии текущей программой обучения выше названной группы студентов.

Объём и структура диссертации. Диссертация содержит 125 страниц основного текста и состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе и заключения. К диссертации прилагается список использованной литературы, включающий 80 наименований (24 из которых на английском и португальском языках), список сокращений и 12 приложений.

По теме магистерской диссертации выполнены следующие публикации: «Синестемические лексические комплексы при обучении португальскому языку как второму иностранному студентов Академии Художеств» в Сборнике статей по материалам конференции, проходившей на филологическом факультете СПбГУ, «Традиционное и новое в лингвистике, переводоведении, лингвокультурологии и лингводидактике» (15-16 декабря 2016 г., Санкт-Петербург).

Глава 1. Профессионально-ориентированное обучение второму иностранному языку в неязыковом вузе в условиях искусственного субординативного трилингвизма

1.1 Теоретические положения методики обучения иностранным языкам для специальных целей в неязыковом вузе

Специфика обучения иностранным языкам в высшей школе на современном этапе обусловлена растущей потребностью общества в компетентных специалистах, владеющих иностранным языком как средством профессионального общения. В данном параграфе будет дано понятие профессионально-ориентированного иностранного языка, обозначены его цели, содержание и принципы. Отдельное внимание будет уделено роли преподавателя и проблеме учебных материалов при изучении иностранного языка для специальных целей.

1.1.1. Цели, содержание и принципы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Система обучения иностранному языку складывается из взаимодействия двух подсистем: учебного предмета “иностранный язык” и методики как науки, определяющей успешность функционирования первой подсистемы. Компонентами системы являются цели обучения данному предмету, его содержание, методы и материальные средства обучения [Бим, 1977: 27-28]. В рамках данного исследования система обучения и её компоненты будут рассматриваться применительно к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку.

Под профессионально-ориентированным (ПО) понимают обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка (ИЯ), определяемых особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Оно предполагает как овладение учащимися ПО ИЯ, так и развитие их личностных качеств, расширение

знаний о культуре страны изучаемого языка и приобретение ими специальных навыков, базирующихся на профессиональных и лингвистических знаниях [Образцов, Иванова: 2005, 22]. ПО обучение ИЯ может иметь место в двух случаях: при подготовке специалистов и повышении их квалификации [Алексеева, 2007: 14]. В рамках данного исследования речь будет идти о подготовке специалистов, а именно об обучении студентов Академии Художеств ПО португальскому языку.

Интерес к проблеме повышения уровня знаний ИЯ в рамках конкретной специальности появился в 60-е гг. XX века. Многие отечественные методисты [Ляховицкий, 1973; Рощина, 1978; Фоломкина, 1987; Образцов, Иванова 2005 и др.] внесли значительный вклад в разработку теории ПО обучения иностранным языкам. Наиболее близким направлением в зарубежной методике является обучение “языку для специальных целей” (Language for Specific Purposes - LSP). Первые шаги в этой области были сделаны англоязычными методистам [Hutchinson, Waters 1996; Strevens, 1988; Robinson, 1991 и др.], поэтому наиболее разработанной в настоящее время является методика преподавания именно “английского языка для специальных целей” (English for Specific Purposes - ESP) [Мухтарова, 2009: 108-109].

Важнейшим компонентом системы обучения ПО ИЯ являются цели обучения. Как пишет А. Н. Щукин “цель обучения есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приёмов, методов и средств обучения” [Щукин, 2006: 106]. Целью обучения является не столько обучение иностранному языку как таковому, а, в первую очередь, как средству профессионального общения и ознакомления с социокультурной картиной мира изучаемого языка [Алексеева, 2007: 13].

Обеспечить достижение поставленных целей призваны принципы обучения. Под принципами обучения понимаются исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим [Щукин, 2006: 147]. Помимо общедидактических

и собственно методических принципов, выделенных ведущими отечественными методистами [Шатилов, 1986; Пассов, 1989; Гальскова, 2003 и др.], специфическим для ПО обучения иностранному языку является принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении ИЯ [Мухтарова, 2009: 108-109]. Как пишет М. В. Ляховицкий, изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности и эрудиции в рамках узкой специальности [Ляховицкий, 1973: 47].

Цели и принципы обучения определяют его содержание. Под содержанием обучения ИЯ следует понимать языковой материал, тематику, изучаемые тексты, языковые понятия, несвойственные родному языку обучающихся, а также навыки и умения [Гез и др., 1982: 54]. Отбор содержания обучения производится на основе двух принципов – необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения и доступности содержания для его усвоения [Щукин, 2006: 123]. В качестве основного содержания ПО обучения в неязыковом вузе выступают действия, деятельность и операции, характерные для профессиональной деятельности будущего выпускника соответствующей специальности [Алексеева, 2007: 13].

Подводя итог всему выше сказанному можно отметить, что специфика обучения ПО ИЯ в неязыковом вузе заключается в его ориентации на профессиональные потребности будущих специалистов, что определяет цели, принципы и содержание обучения.

1.1.2. Проблема отбора учебных материалов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам и критерии их оценки

В предыдущем параграфе в качестве специфического принципа, присущего ПО обучению иностранному языку, был выделен принцип профессиональной направленности учебного материала. В данном параграфе речь пойдёт об отборе учебных материалов при обучении ИЯ в неязыковом вузе и о различных критериях их оценки.

Учебным является специально отобранный и методически организованный материал, который подлежит усвоению в процессе обучения [Алексеева, 2007: 24]. Несмотря на то, что из приведённого в предыдущем параграфе определения ПО обучения следует, что обучение в его рамках должно строиться с учётом анализа потребностей учащихся, часто студенты высших учебных заведений, особенно младших курсов, не имеют четкого представления о навыках и умениях будущей профессиональной деятельности, вследствие чего они вынуждены полностью положиться на преподавателя в выборе обучающих материалов, профессиональных тем, отборе необходимой для усвоения лексики, в развитии у них тех навыков профессионального общения, которые в дальнейшем окажутся востребованными [Алексеева, 2007: 13]. Таким образом, преподаватель ИЯ, не будучи специалистом в определённой предметной области, сталкивается с проблемой отбора ПО учебных материалов.

При отборе материалов в качестве ориентира преподавателем могут быть выбраны следующие критерии:

- 1) языковой и речевой материал должны быть достаточными для достижения целей обучения и доступными для усвоения;
- 2) при отборе текстового материала для чтения и аудирования нужно учитывать профессиональную направленность и уровень владения ИЯ учащихся;
- 3) тексты должны отражать современное состояние той области знаний, которая задаёт профессиональную направленность ИЯ как учебной дисциплины в вузе [Югова, 2016: 112].

Ещё одной важной проблемой при отборе учебных материалов является проблема аутентичности. Аутентичным традиционно принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей [Morrow, 1977: 13]. Аутентичный материал характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью языковых средств, а также отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста [Азимов, Щукин, 1999: 34]. В то же время, понятие аутентичности в методике относительно. Как пишет Х. Уиддоусон, если языковые средства используются в учебных целях, допустима методическая обработка языкового материала [Widdowson, 1991: 80]. Это подводит нас к теме учебников и критериев их оценки.

Единого определения понятия «учебник» в методической науке в настоящее время не существует, но многие выдающиеся методисты пытались дать свою трактовку данного термина [Бим, 1977; Пассов, 1989; Миньяр-Белоручев, 1990 и др.]. В общих чертах, можно сказать, что современная дидактика рассматривает учебник в качестве модели образовательного процесса, которая отражает цели, содержание и методы обучения [Югова, 2016: 112].

Что касается ПО учебников иностранного языка, можно отметить, что для некоторых языков, в первую очередь это касается английского, уже довольно подробно разработана ПО методика преподавания ИЯ для представителей некоторых специальностей (например, для экономистов) и существует большое количество соответствующих учебников. В то же время, есть языки, в частности португальский, обучению которому посвящена данная работа, по которым найти подобные материалы крайне трудно, а для некоторых специальностей даже невозможно. В этой ситуации в качестве базового может выступать неспециализированный учебник, который, в свою очередь, дополняется ПО материалами.

При выборе базового курса учитель может руководствоваться различными критериями, ведущими из которых являются:

- соответствует ли данный курс деятельности, интересам, потребностям и возможностям учащихся;
- развивает ли данный курс в достаточной мере необходимые языковые, речевые и социокультурные умения в различных видах речевой деятельности;
- обеспечивают ли материалы данного курса оптимальные модели для использования естественного языка, тесно ли увязаны в контексте значение, форма и употребление;
- стимулируют ли материалы данного курса познавательную активность учащихся [Щербак, Перминова, 2013: 2].

Исходя из всего выше сказанного, можно отметить, что первостепенная роль в разработке ПО учебных материалов принадлежит преподавателю ИЯ, и именно он осуществляет отбор необходимых учебных материалов. В соответствии с выделенными в данном параграфе критериями в п. 2.4 будет проведён анализ двух учебников португальского языка, которые могут быть использованы при ПО обучении студентов Академии Художеств.

1.1.3. Характеристика профессионально педагогического общения в неязыковом вузе

Успех педагогической деятельности преподавателя на уроке ИЯ во многом зависит от господствующего на нем эмоционального климата. Благоприятная атмосфера на уроке создаёт наилучшие условия для развития учащихся, повышения уровня их мотивации и препятствует возникновению психологического барьера. В противном случае взаимопонимание между педагогом и учащимися будет осложнено, то есть контакт между участниками педагогического общения будет нарушен. В этом параграфе речь пойдет о различных стилях педагогического общения, а также некоторых психологических особенностях его участников.

Оптимальное педагогическое общение – это общение, которое способствует созданию рабочей атмосферы на уроке и обеспечивает «управление социально-психологическими процессами» в коллективе, позволяя при этом максимально использовать личностные особенности учащихся для оптимизации учебной деятельности [Леонтьев, 1979: 8].

И.А.Зимняя характеризует студентов вузов как особую социальную категорию, отличающуюся наиболее высоким образовательным уровнем. Учебную деятельность данной категории учащихся характеризуют 2 типа мотивов – мотив достижения и познавательный мотив [Зимняя, 1999: 185].

В зарубежной методической литературе описаны следующие виды мотивации:

- 1) интеграционная (основанная на желании влиться в социум ИЯ) и прикладная (побуждающая изучать иностранный язык с целью получения образования или повышения профессионального статуса);
- 2) внутренняя (присущая тем индивидам, которые испытывают постоянное стремление учиться и приобретать знания) и внешняя (предполагающая наличие каких-либо внешних стимулов и поощрений);
- 3) глобальная (определяющая общую способность к обучаемости иностранному языку), ситуативная (относящаяся к условиям обучения, в частности, к учебной среде) и мотивация, непосредственно возникающая или не возникающая при выполнении конкретного задания [Ur, 1996: 276].

Именно последний вид мотивации в большинстве случаев находится под контролем преподавателя и, при соответствующих условиях, может влиять на эффективность учебного процесса.

На повышение интереса к учёбе и уровня мотивации в усвоении ИЯ может оказать влияние и личность преподавателя. «Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда представляет собой личность во всём

многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств” [Зимняя, 1999: 133]. Эффективность любого обучения зависит от таких качеств личности преподавателя, как профессионализм, любовь к учащимся, гуманность, общая культура, социальная активность, целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, контактность и др. [Зимняя, 1999: 133].

Традиционно в педагогике выделяют три разновидности стилей педагогической деятельности: авторитарный, демократический и либерально-попустительский [Маркова, 1993: 30-34]. В рамках данного исследования интерес представляют ещё две классификации. Первая из них, предложенная А. Кан-Каликом, выделяет следующие стили педагогического общения:

- общение на основе увлеченности преподавателя совместной с учащимися творческой деятельностью;
- общение на основе дружеского расположения;
- общение-дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля;
- общение-устрашение;
- общение-заигрывание [Кан-Калик, 1987: 97-100].

Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью является самым продуктивным стилем педагогического общения. В его основе лежит «единство высокого профессионализма педагога и его этических установок», то есть его отношение к педагогической деятельности в целом [Кан-Калик, 1987: 97].

Вторая классификация делит преподавателей на следующие категории:

1. «Тигр в засаде».

Он как бы предвкушает ошибку как очередной повод для педагогических сентенций. Такой преподаватель никогда не сможет стать сотрудником учащихся и создать атмосферу доверительного общения;

2. «Равнодушник».

Он игнорирует ошибки учащихся.

3. «Подкладывающий».

Чувствуя любое затруднение учащихся, подсказывает правильный вариант либо сразу, как только сделана ошибка, либо даже не дожидаясь ее возникновения [Колкер и др., 2000: 244].

По мнению автора данной классификации З. М. Цветковой оптимальным является случай четвертого типа преподавателя, который при возникновении ошибки подсказывает учащемуся «зону», где надо искать правильный вариант, и оставляет учащегося в «ответственном одиночестве», позволяя ему самому решить языковую или коммуникативную задачу [Колкер и др., 2000: 244]. Такой преподаватель обладает менталитетом, формирующим независимого учащегося, что в свою очередь противопоставляется менталитету, формирующему зависимого учащегося, который фактически обречен учиться в навязанном ему темпе [Крюкова, 1998: 14-15].

В соответствии и рассмотренными характеристиками и классификациями педагогического общения и его участников в п. 2.1.2 будет проведён анализ уроков иностранного языка в Академии Художеств.

1.2. Обучение второму иностранному языку в условиях искусственного субординативного трилингвизма

Обучение второму иностранному языку подводит нас к проблеме трилингвизма. В данном параграфе будет дано определение трилингвизма, выявлено его соотношение с понятиями “билингвизма” и “полилингвизма”, рассмотрены различные классификации трилингвизма, определён уровень владения каждым из составляющих его языков, при достижении которого мы можем говорить о начале трилингвальной стадии в речемыслительной деятельности индивида, а также изучены проблемы трансференции и интерференции при взаимодействии трёх языков.

1.2.1. Определение трилингвизма, его классификации и стадии.

В связи с усилением международного сотрудничества в профессиональной сфере всё большую актуальность получает изучение второго иностранного языка. Многие авторы, как российские [Бим, 2001; Барышников, 2003; Баграмова, 2005; Ястребова, 2013; Говорун, 2015 и др.], так и зарубежные [Dewaele, 2000; Braun, Cline, 2014; Schroeder, Marian, 2016 и др.] в своих монографиях и статьях неоднократно обращались к проблемам взаимодействия трёх языков в речемыслительной деятельности человека.

Большинство авторов сходятся во мнении, что нельзя рассматривать вопросы, связанные с изучением двух иностранных языков, без ясного понимания того, что понимается под билингвизмом.

Н. В. Баграмова подчёркивает необходимость разграничивать билингвизм в узком смысле этого слова, как владение двумя языками, и в широком, как полилингвизм [Баграмова, 2005:17]. Понятие полилингвизма, в свою очередь, лежит в основе языковой политики Совета Европы и определяется как “присущая всем говорящим способность изучать и использовать языки (более одного) в разной степени и для достижения разных целей” [Council of Europe 2011]. Понятие “трилингвизма”, таким образом, входит в понятие полилингвизма, и как отмечает Н. В. Баграмова, в качестве термина представляется более удобным, когда речь идёт об изучении второго иностранного языка [Баграмова, 2005: 17].

Н. В. Барышников определяет трилингвизм, как “сосуществование трёх языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д.” [Барышников, 2003: 52].

Н. В. Баграмова считает, что в ситуации, когда первый и второй иностранные языки изучаются в искусственных условиях, “характер взаимодействия контактирующих языков следует квалифицировать как субординативный, профессионально ориентированный искусственный трилингвизм” [Баграмова, 2005: 17].

Данные определения требуют пояснения используемых в них понятий, что подводит нас к различным классификациям трилингвизма.

В зависимости от речевой среды выделяют индивидуальный и коллективный трилингвизм. Индивидуальный трилингвизм не предполагает, что речевое общество (коллектив), в котором находится индивид, должно быть триязычным [Барышников, 2003: 52]. Коллективный трилингвизм предполагает наличие речевого общества, владеющего тремя языками. В рамках данного исследования мы рассматриваем индивидуальный трилингвизм.

В зависимости от способа овладения языками различают естественный и искусственный трилингвизм. Для естественного трилингвизма характерно овладение двумя иностранными языками с раннего детства и использование их как средства коммуникативного общения наряду с родным языком. Искусственный трилингвизм возникает в условиях преднамеренного изучения первого и второго иностранных языков, без непосредственного контакта с носителями, в специфической, искусственно созданной обстановке [Баграмова, 2005: 15]. В рассматриваемом в данной работе случае обучения студентов Академии Художеств речь идёт об искусственном трилингвизме.

В зависимости от способа сосуществования языков выделяют чистый, и смешанный трилингвизм. Чистый трилингвизм предполагает изолированное, независимое сосуществование языков в сознании индивида. Смешанный трилингвизм характеризуется тем, что элементы одного из языков в сознании индивида оказываются смешанными с соответствующими по смыслу элементами других языков [Барышников, 2003: 54]. В рамках данного исследования речь идёт о смешанном трилингвизме.

В зависимости от степени владения тремя языками различают координативный и субординативный трилингвизм. Координативный трилингвизм предполагает равную степень владения всеми тремя языками и равное их использование, в то время, как под субординативным

трилингвизмом, рассматриваемом в данной работе, понимается разноуровневое владение каждым из трёх языков [Барышников, 2003: 54]. Как отмечает Л. Н. Ястребова, “формирование искусственного субординативного трилингвизма предполагает иерархию языков в сознании изучающего два иностранных языка, где наиболее слабой системой по отношению к другим является система второго иностранного языка” [Ястребова, 2013: 664]. В этой связи, важно определить стадию владения каждым из языков, родным, первым и вторым иностранными, при переходе на которую мы можем говорить об индивидуальном трилингвизме.

Н. В. Барышников отмечает, что к моменту начала изучения второго иностранного языка все учащиеся “свободно владеют родным языком и в основном владеют первым иностранным языком на коммуникативно достаточном уровне” [Барышников, 2003: 52]. Поскольку учёным не раскрывается содержание понятия “коммуникативно достаточный уровень владения иностранным языком”, в рамках данного исследования мы будем понимать его как уровень не ниже уровня B1 по системе CEFR [Council of Europe, 2011].

По мнению Н. В. Барышникова, второй иностранный язык становится компонентом искусственного трилингвизма не с момента начала его изучения, но с момента достижения обучающимся определённого уровня владения им. Поскольку этот уровень также конкретно не определяется данным автором, при рассмотрении этого вопроса, большой интерес представляет концепция Э. Хаугена [Haugen, 1956], в которой говорится о двух стадиях, через которые проходит индивид, изучающий иностранный язык – предбилингвальной и билингвальной. Выдвинутая Хаугеном гипотеза о существовании пассивного (предбилингвальная стадия) и активного (билингвальная стадия) билингвизма получила развитие и в отечественной методике [Ицкович, Шварцкопф, 1972; Баграмова, 2005]. Н. В. Баграмова предлагает считать началом билингвальной стадии в условиях искусственного изучения иностранного языка тот этап, “когда обучающиеся

могут осуществлять элементарную коммуникацию друг с другом, оперируя единицами не меньшими, чем предложения” [Баграмова, 2005: 15]. Этой стадии предшествует предбилингвальная, когда обучаемые понимают и могут произносить отдельные слова на изучаемом языке.

Если рассматривать билингвизм в широком смысле слова, то описанная гипотеза может быть применена не только при изучении первого иностранного языка, но и второго. В рамках данного исследования мы будем исходить из того, что второй иностранный язык становится компонентом искусственного трилингвизма с момента достижения обучающимся уровня А1 по системе CEFR [Council of Europe, 2011].

Обобщая всё выше сказанное, можно сказать, что в рамках данного исследования рассматривается индивидуальный субординативный искусственный смешанный трилингвизм. Сосуществование трёх языков в речемыслительной деятельности индивида приводит нас к проблемам интерференции и трансференции, о чём пойдёт речь в следующем пункте.

1.2.2. Интерференция и трансференция в условиях искусственного субординативного трилингвизма

По мнению И. Л. Бим овладение вторым иностранным языком в условиях контактирования трех языков — родного, первого (ИЯ1) и второго (ИЯ2) иностранных языков — порождает, по меньшей мере, две закономерности:

- 1) возникают проблемы интерференции не только со стороны родного языка, как при овладении первым иностранным языком, но и со стороны первого иностранного языка на второй;
- 2) вместе с тем возникают и большие возможности для трансференции (положительного переноса) [Бим, 2001: 7].

Интерферирующее влияние одного навыка на другой (так называемый “отрицательный перенос”) выражается в том, что ранее сформированные приёмы выполнения операции или действия переносятся на внешне сходные

(полностью или частично), но по способам выполнения разные операции, что порождает ошибки. Интерференция охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический) и влияет на развитие речевой деятельности на иностранном языке. Она также может сказываться на внеречевом поведении. Важным средством преодоления интерференции является осознание отличительных черт языков путём противопоставления и использования оппозиций [Шатилов, 1986: 28]

Трансференция, или положительный перенос – это результат взаимодействия навыков, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нём закономерности [Акоста, 2012: 278]. В ситуации трилингвизма трансференция может иметь место на следующих уровнях:

- на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы (такие, например, как кратковременная память, механизмы восприятия зрительно и на слух, механизмы выбора, комбинирования, механизмы продуцирования при говорении, письме и др.);
- на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и ИЯ1 переносятся учащимися на ИЯ2 и облегчают тем самым их усвоение;
- на уровне учебных умений, которыми учащийся овладел в процессе изучения родного языка, и особенно ИЯ1, и которые переносятся им на овладения ИЯ2 и тем самым также существенно облегчают процесс их усвоения;
- на социокультурном уровне: социокультурные знания, приобретенные в процессе изучения ИЯ1, и на этой основе новые социокультурные поведенческие навыки также могут быть объектами переноса, особенно в случае близости западноевропейских культур [Бим, 2001: 7-8].

Частотность возникновения явлений интерференции и трансференции зависит от трех факторов:

1. Уровня речевого развития в родном языке и осознанности владения им.
2. Уровня владения ИЯ1: чем лучше обучающийся владеет ИЯ1, тем меньше явлений интерференции у него возникает и тем больше появляется возможностей для положительного переноса. Но это означает также, что низкий уровень владения ИЯ1 может оказывать тормозящее воздействие на овладение ИЯ2.
3. Величины промежутка времени, который отделяет изучение ИЯ2 от изучения ИЯ1: чем меньше промежуток, тем сильнее воздействие ИЯ1 на овладение ИЯ2 [Щербакова, 2003: 86]

Важным для данного исследования является трактовка проявления интерференции в условиях трилингвизма, данная М. М. Фоминым. В своих работах он исходит из идеи о значительных различиях, существующих между двумя видами билингвизма – естественным и искусственным. При естественном билингвизме на одной и той же мыслительной базе формируются две равноправные речевые системы: при функционировании одной из них затормаживается другая. При искусственном билингвизме такое торможение также возможно, но только тогда, когда в новой системе не будет пробелов, когда будут сформированы связи между общим и новым. В противном случае возникает интерференция [Фомин, 1998: 56]

Большинство исследователей [Лapidус, 2001; Бим, 2001; Гальскова, 2003; Барышников, 2003; Щепилова, 2005] утверждают, что влияние первого иностранного языка на изучение второго сильнее, чем влияние родного языка [Бим, 2001; 8]. Возможное взаимодействие отдельных языковых средств контактирующих друг с другом языков можно в обобщенном виде показать с помощью следующих моделей:

1. Конкретное языковое явление ИЯ2 имеет сходство и с родным языком, и с ИЯ1, что создаёт опоры и, следовательно большие возможности для трансференции;
2. Языковое явление ИЯ2 имеет сходство в родном языке, но не имеет его в ИЯ1. В этом случае в качестве опоры может выступать родной язык, а ИЯ1 в большей мере является источником для интерференции;
3. Языковое явление имеет сходство с аналогичным явлением ИЯ1, но не имеет его с родным языком. В этом случае в качестве опоры может выступать ИЯ1
4. Языковое явление ИЯ2 не имеет сходства ни с родным языком, ни с ИЯ1, и, следовательно, опора отсутствует [Грецкая, 2016: 763-765].

Н. В. Барышников выделил два основных принципа, непосредственно касающиеся интерференции и трансференции при изучении двух иностранных языков: принцип учёта искусственного субординативного трилингвизма и принцип учёта лингвистического и учебного опыта. Первый принцип заключается в том, чтобы при изучении языковых явлений ИЯ2, аналогичных ИЯ1, предусматривалась соответствующая ссылка на знакомое языковое явление, второй – в том, что учебный опыт позволяет учащемуся быстро и осознанно понять и овладеть общими грамматическими понятиями, что интенсифицирует весь процесс обучения [Барышников, 2003: 29-30].

Подводя итог всему выше сказанному, можно отметить, что в условиях индивидуального субординативного искусственного смешанного трилингвизма учёт интерференции и трансференции означает, что побуждение учащихся к сопоставлению языковых средств русского, английского и португальского языков поможет предотвратить интерференцию и осуществить положительный перенос. В п. 2.2.2 в контексте международного студенческого обмена будет рассмотрен русско-английско-португальский трилингвизм.

1.3. Влияние психо-когнитивных особенностей учащихся на процесс обучения иностранным языкам

Важным фактором, который требует учёта при разработке методики обучения второму иностранному языку являются психо-когнитивные особенности учащихся. Они определяют способы приёма и переработки информации, а также пути овладения языковой картиной мира [Обдалова и др., 2013: 131]. В данной работе делается попытка обобщить доступный фактический материал, касающийся индивидуальных особенностей людей с тем или иным ведущим полушарием и определёнными сенсорными предпочтениями, чтобы учесть эти знания при составлении упражнений для разных групп обучаемых.

1.3.1 Влияние психо-когнитивных особенностей учащихся на процесс обучения иностранным языкам

Начиная с 60-х гг. 19 в. активно развивается идея о том, что в целом ряде случаев одно из полушарий головного мозга человека оказывается доминирующим по отношению к другому. Это явление, подтверждённое экспериментально, получило название межполушарной асимметрии (МПА) [Зиндер, 1887: 103-104].

Большинство учёных считает доминирование того или иного полушария врождённой характеристикой [Симерницкая, 1985; Annett, 1964; Levy, 1972]. Существует две основные гипотезы, связанные с МПА. Первая из них постулирует различие в функционировании полушарий как различие в типе обрабатываемого каждым из них материала (вербальный/зрительно-пространственный). Вторая, что различие заключается не в типе материала, а в способе обработки (аналитический/холистический) [Черниговская, 2000]. В рамках данного исследования мы придерживаемся второй гипотезы.

Поскольку анкетирование студентов Академии Художеств показало наличие среди них как тех, у кого доминирует левое полушарие головного мозга, так и тех, у кого доминирует правое, далее мы рассмотрим особенности каждой из этих групп обучаемых.

Но прежде, чем перейти к примерам МПА, необходимо хотя бы кратко рассмотреть специализацию каждого из полушарий.

На сегодняшний день отечественными и зарубежными учёными собран огромный материал, касающийся функционирования правого и левого полушарий головного мозга [Брагина, Доброхотова, 1981; Спрингер, Дейч, 1983; Черниговская, Деглин 1986; Выготский, 1999;]. В самом общем смысле можно сказать, что левое полушарие (ЛП) распознаёт буквы, слова, числа, переводит их в удобную для анализа и хранения форму, классифицирует и обобщает. Оно ассоциируется с логическим мышлением. Правое же полушарие (ПП) оперирует образами. Оно обеспечивает возможность коммуникации на доречевом уровне, распознавая жесты, эмоции, интонацию. Ассоциируется с творческим мышлением [Sousa, 2006: 167-168]

Доминирование одного из полушарий влияет на психо-когнитивные особенности личности учащихся. Различия, связанные с МПА можно поделить на две основные группы:

- 1) различия в типе информации, получаемой каждым полушарием;
- 2) различия в способе усвоения информации.

К первой группе принадлежат различия в отношении ко времени, а также в поведении учащихся в ситуации общения.

Говоря о времени, можно отметить, что мысли ЛП-учащихся далеки от конкретных ситуаций. Они часто строят нереальные планы, направленные в будущее. В то же время ПП-учащиеся всегда оперирует только в реальном времени и в конкретном пространстве, и если их сравнивать с ЛП-учащимися, то они скорее ориентированы в прошлое [Брагина, Доброхотова, 1981: 140-143].

И. Ю. Павловская и Я. А. Тункун связывают различия в поведении ПП и ЛП-учащихся с преобладанием коммуникативных способностей у первых и лингвистических способностей у вторых. ПП-учащиеся успешно работают в команде, поскольку для них первостепенным является, чтобы их услышали, поняли, и они прилагают к этому максимум усилий. При общении, они в

большей степени реагируют не на слова, а на то, “как” сказано, т.е. на эмоцию. Лингвистические же способности обеспечиваются вербально-логическими и аналитическими процессами, и, следовательно, связаны с функционированием левого полушария. Для ЛП-учащихся принципиально важно, всё ли из того, что они говорят, понятно слушателями. В процессе общения они слушают только слова и отвечают только на них [Павловская, Тункун, 2009: 86].

Говоря о способах усвоения информации ПП и ЛП-учащимися главное отличие заключается в том, что ПП воспринимают информацию в виде целостных шаблонов, а ЛП, наоборот, расчленяют целое на составные части. Поэтапно этот процесс можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1. Этапы усвоения информации учащимися ПП и ЛП типов.

	Восприятие информации	Переработка информации	Запоминание информации	Воспроизведение информации
ЛП	Воспринимают предложения, смысл, связанный со структурой	Обдумывают правила и анализируют структуру предложения в соответствии с правилом	Учат правил о	Учат правила для построения аналогичного предложения, но часто неправильно оценивают ситуацию применения
ПП	Воспринимают ситуацию, контекст	Стараются контекст, в котором данная фраза уместна	Учат фразу как единое целое	Часто точно понимают контекст, но могут допустить грамматические ошибки

[Павловская, Тункун, 2009: 87]

Цельное или дробное восприятие информации влияет также на особенности памяти учащихся. Эффективность контекстуально-зависимого запоминания характерна для ПП-учащихся [Mantyla, 1986: 66], в то время,

как систематизация материала без цели его запомнить более отчётливо будет проявляться в случае ЛП-учащихся [Смирнов, 1966]

Ещё один важный фактор, который может быть рассмотрен с точки зрения МПА это мотивация.

ЛП-учащемуся доставляет удовольствие сам процесс усвоения информации и его результат в виде накопленных знаний. Его нет необходимости дополнительно мотивировать к обучению. ПП-учащийся должен обязательно видеть перед собой конкретную практическую цель, которую нужно достичь в результате обучения. [Павловская, Тункун 2009: 87].

Все описанные выше факторы влияют на количество и качество ошибок, которые совершают ПП и ЛП-учащиеся в процессе изучения иностранного языка. Интерес в этом отношении представляют следующие данные: ошибки ЛП-учащихся, как правило, связаны с незнанием правил, и после их изучения количество ошибок сокращается в 5 раз. ПП-учащиеся делают ошибки, связанные с невнимательностью и отсутствием заинтересованности. Удивительно то, что после заучивания, количество ошибок у них не уменьшается, а увеличивается в четыре раза [Москвин, Москвина, 2003: 139-142].

Подводя итог, можно отметить, что МПА оказывает принципиальное влияние на способы приёма и переработки информации, представляется важным учитывать её при составлении учебных программ по иностранному языку. В п. 2.3.2 будет проведён анализ результатов тестирования студентов Академии Художеств на предмет выявления у них явления МПА.

1.3.2. Учет сенсорных предпочтений при обучении иностранного языка

Рассматривая тему сенсорных каналов, необходимо не только изучить характерные особенности людей, имеющих различные ведущие каналы

восприятия, но и более подробно остановиться на особенностях взаимодействия этих каналов с целью понять, возможно, ли предсказать потенциальные трудности обучения и стратегии решения этих проблем.

Принято различать пять основных видов (модальностей) ощущений: обоняние, вкус, осязание, зрение и слух. Поскольку обонятельная и вкусовая сферы сенсорного опыта человека с трудом могут быть применимы к процессу усвоения информации, в качестве основных были выделены три – визуальная, аудиальная и кинестетическая. При восприятии информации у каждого человека непроизвольно активизируется именно та из этих модальностей, которая лежит в основе индивидуального стиля кодирования информации [Павловская, Тункун, 2009: 88]. В соответствии с этим критерием выделяют визуалов, аудиалов и кинестетов.

Факт наличия индивидуально-своеобразных способов кодирования информации играет важную роль в процессе обучения. Неуспеваемость учащихся во многом объясняется несовпадением метода обучения с присущим тому или другому человеку стилем кодирования информации. Чаще всего в условиях недифференцированного обучения страдают учащиеся с визуальным и кинестетическим стилями восприятия учебного материала. 80% материала подается аудиальным способом, в то время как менее чем у 10% учащихся этот канал является ведущим [O'Brien, 1989: 86]. В то же время чувствительность органов в отличие от МПА не является неизменной характеристикой. Для методики преподавания это означает, что существует возможность помочь учащимся развить слабые каналы для более полного восприятия языковой реальности (Павловская, Тункун 2009: 89).

В общем виде процесс восприятия, переработки, запоминания и воспроизведения информации для визуалов, аудиалов и кинестетов можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 2. Этапы усвоения информации учащимися с различными ведущими сенсорными каналами восприятия

Этапы				
-------	--	--	--	--

усл. инф. Вед. сенс. канал	Восприятие информации	Переработка информации	Запоминание информации	Воспроизведение информации
Визуалы	Воспринимают информацию в виде образов или ряда образов	Упорядочивают образы	Запоминают образы	Описывают видимую внутренним взором картинку
Аудиалы	Воспринимают интонацию, тембр, сопутствующие звуки	Упорядочивают образы и сопутствующую звуковую информацию	Запоминают, проговаривая, записывая и слушая себя	Слушают внутренний голос и повторяют за ним
Кинестеты	Воспринимают информацию как активное действие, соотнося с опытом	“Проживают” полученную информацию, упорядочивая опыт	Запоминают, выполняя сопутствующие действия: ходят, едят, двигаются	Активно используют жестикуляцию и другие действия, иллюстрирующие информацию

[Павловская, Тункун, 2009: 89]

На основе знания о том, как протекают эти процессы методисты [Павловская, Тункун, 2009: 88-90; O'Brien, 1990] предлагают общие стратегии, которые следует применять при обучении визуалов, аудиалов и кинестетов.

Визуалам важно либо первоначально познакомиться с материалом с помощью рекомендованной им литературы, либо видеть перед глазами схему, план, картинку, диаграмму. Плохо ориентируясь в практических ситуациях, они предпочитают индивидуальное обучение, самостоятельное чтение, переписывание тетрадки. Визуалы не стремятся к общению, зато с удовольствием выполняют грамматические и лексические задания на раскрытие скобок, вписывание недостающих частей, соединение смысловых частей и пр.

Для аудиалов наиболее продуктивен стандартный план подачи материала: объяснение материала учителем, закрепление услышанного с

помощью учебника или дополнительной литературы. Они обучаются через разговор и слушание. Им необходимы устные разъяснения, они часто проговаривают про себя или очень тихо вслух. Аудиалы редко смотрят на преподавателя, однако это не значит, что они невнимательны. Они особенно чувствительны к посторонним бытовым звукам и часто могут невольно отвлекаться на них.

Кинестетам для включения в активную деятельность необходимо дать возможность экспериментально получить результат, сделать самостоятельные выводы, затем прочитать материал учебника по данной проблеме и получить у учителя ответы на интересующие их вопросы [Гриндер, 1995: 107]. Они не воспринимают готовых визуальных стимулов, но с радостью возьмутся за задание, в котором нужно составить проект, провести опрос или провести публичное выступление. Для них также важна комфортность обстановки, возможность использования жестикуляции и даже удобство одежды, которую они носят [Sprenger, 1986: 75-77].

Преподавателю также важно знать, что целенаправленное использование специфических предикатов способствует активизации конкретного канала [Ананьев, 2001: 29-30]. Чтобы активизировать визуальную модальность нужно употреблять слова “посмотрите”, “отражаются”, “выглядят”, “ясно”, “красочный”, “вид”, “цвет” и т.п. Люди с ведущей аудиальной модальностью предпочитают следующие предикаты: “звучит”, “расскажите”, “слышится”, “громко”, шумно, “звонящий”, “эхо” и т.п. Слова, предпочитаемые людьми с ведущим кинестетическим каналом восприятия, включают в себя: “чувствую”, “переживаю”, “тепло”, “вкус”, ощущение и т.п. Многие слова нельзя отнести только к одной из репрезентативных систем. Например, при слове “море” одни видят картинку, другие слышат шум волн, а третьи вдыхают морской воздух и чувствуют горячий песок под ногами [Бессер-Зигмунд, 1996].

Многие учёные [Котик, 1992; Williams, 1986; Given, 2002] сходятся во мнении, что эффективное обучение должно строиться не только на основе использования сильного канала, но и развития всех остальных.

Подводя итог всему выше сказанному, нужно отметить, что знание о функционировании различных репрезентативных систем представляется важным учитывать в процессе преподавания и при необходимости активизировать определённые каналы восприятия с целью повышения эффективности учебного процесса. В п. 2.3.2 будет проведён анализ результатов тестирования студентов Академии Художеств на предмет выявления у них ведущей репрезентативной системы.

1.4. Роль синестезии и синестемии в процессе изучения иностранных языков

Принимая во внимание рассмотренные в п. 1.3 психологические характеристики целевой аудитории учащихся, при построении модели обучения важным представляется учёт явления “синестезии”, а также его проявления в лингвистике, получившего название “синестемии”.

1.4.1. Синестезия и синестемия в современной науке

Феномен “синестезии”, известный с конца 17 – начала 18 вв., в последние несколько десятилетий привлекает особое внимание учёных из со всего мира [Павловская, 2004; Галеев, 2005; Cytowic, 2002; Неугман, 2005; Day, 2016]. В связи с тем, что каждый учёный выбирает свою перспективу и охват данного явления (с точки зрения психологии, медицины, философии, культурологии, лингвистики и т.д.) его единого определения в науке в настоящее время не прослеживается. В рамках данного исследования под синестезией мы будем понимать системный механизм, в основе которого лежит процесс эмоционального обобщения, проявляющийся на семантическом уровне в общности эмоционально-оценочных свойств объектов разной модальности [Прокофьева, 2010: 9]. Чаще всего встречаются

звуко-цветовые и, наоборот, цвето-звуковые синестетические образы [Неурман, 2005]

Как отмечает А. В. Сидоров-Дорсо явления, способные вызывать синестезию являются результатом практической или мыслительной деятельности человека. Под этим он понимает определенные способы группирования или классификаций, бессознательные, но зависящие от личного опыта, среды и культуры. Людей, отличающихся таким необычным способом восприятия, называют «синестетами» или «синестетиками». У каждого синестета феномен синестезии может развиваться очень индивидуально и способен иметь как единичные, так и множественные проявления. В последнем случае синестета называют «множественным» или «многоаспектным» - когда синестезия возникает не на одну, а на несколько групп (категорий) символов или явлений [Сидоров-Дорсо, 2013: 3-8].

Отсутствие единого подхода к явлению синестезии связано с тем, что учёные до сих не решили, понимать ли под этим термином только клинические случаи, или также межчувственные ассоциации и примеры метафорического мышления человека [Прокофьева, 2010: 7].

Говоря о клинических случаях, нужно отметить, что по мнению учёных процент людей, имеющих врождённые особенности восприятия, варьируется от 0,05 до 4. В ходе многочисленных экспериментов было установлено, что синестеты обладают особой анатомией мозга и кардинально иной его активацией в ответ на синестетические стимулы. Известно также, что синестезия может иметь генетический характер [Сидоров-Дорсо, 2013: 5].

Другая группа учёных [Галеев, 2005; Неурман, 2005; Day, 2000] полагают, что целесообразно также выделять синестезию ассоциативного происхождения. Для её обозначения используются термины “псевдосинестезия” [Day, 2000] или “творческая синестезия” [Неурман, 2005]. Творческая синестезия отражает когнитивные процессы, включая в её понимание взаимодействие между видами искусства и поиски области

выразительности, т.е. фактически определяет специфику художественного мышления.

Из тех подходов к пониманию синестезии и её классификации, с которыми нам удалось познакомиться, целям данного исследования больше всего соответствует классификация, предложенная Л. П. Прокофьевой. В её статье предлагается называть клинические случаи “собственно синестезией”, а межчувственные ассоциации и проявление метафорического мышления человека “синестемией” [Прокофьева, 2010: 7].

Термин “синестэмия”, синестезия плюс эмоция, ввёл С. В. Воронин. Он использовал его применительно к системообразующему принципу звукоизобразительных слов [Воронин, 2009: 77 – 78]. Затем И. Ю. Павловская развила эту идею применительно к более крупным единицам языка, идиомам, опирающимся на явление синестезии, назвав их “синестемами” [Павловская, 2004: 88-89].

Ю. Г. Седёлкина ввела понятие синестемического лексического комплекса применительно не только идиоматическому, но любому частотному сочетанию слов семантически связанных явлением синестемии [Седёлкина, 2016].

Речь человека представляет собой не столько комплекс лексических единиц (ЛЕ), сколько комплекс целых высказываний [Лурия, 1998: 67], т. е. основной единицей порождения речи является не отдельный элемент (фонема, лексема), а определенная последовательность элементов (например, семантически и грамматически связанная цепочка из нескольких слов).

Несмотря на различия в терминологии и определениях («синтагма» [Щерба, 1974], "gambits" [Keller, 1979], "speech formulae" [Peters, 1983], "lexicalized stems" [Pawley, Syder, 1983], «коммуникативные единицы» [Китайгородская, 1986], «речевые единицы» [Пассов, 1991], "chunks" [Lewis, 1993], отличительной чертой подобных лексических образований является то, что они состоят из одной и более лексических единиц, выражают единое смысловое целое, обладают свойством входить в

более крупные образования, отвечают принципу повторяемости в речи носителей языка и принципу свободы выбора исходя из смысла сообщаемого [Седёлкина, 2005: 54-60].

Как отмечает Л. П. Прокофьева, “синестемия не ограничена только областью восприятия – это познавательный процесс сам по себе, наполняющий ментальную жизнь человека” [Прокофьева, 2010: 7].

В рамках синестемии выделяют две разновидности – ассоциативную и метафорическую. Метафорическая синестемия затрагивает в основном лексико-семантический уровень, в то время как ассоциативная – фоносемантический [Прокофьева, 2010: 7-8]. Поскольку метафора создает эффективный контекст для запоминания информации, необходимый для ПП-учащихся, которых, как предполагается, будет много среди студентов Академии Художеств, необходимо более подробно остановиться на этой проблеме.

1.4.2. Визуальные, кинестетические и акустические идиомы

И. Ю. Павловская отмечает, что в идиоматике языка человек ищет экспрессивные и доходчивые средства передачи сложного, абстрактного явления или процесса через метафорический перенос на более простые и конкретные процессы и явления. Данные переносы зачастую сопровождаются сменой сенсорного канала восприятия. [Павловская, 2004: 88 – 89]. Звуко-цветовое соответствие укладывается в данную модель. Примерами отражения этого явления в русском языке могут быть такие словосочетания как “яркий аккорд” или “мягкий свет”.

К явлению того же порядка относится разделение цветов на тёплые и холодные, объективная основа которого пока не совсем ясна. Традиционно считается, что в основе такого различия лежат тактильные ассоциации с тёплыми и холодными предметами окружающего мира. В то же время недавно было экспериментально установлено, что положительное

эмоциональное состояние повышает чувствительность к красному и жёлтому, отрицательное – к синему и зелёному [Зайцев, 1986: 132].

В монографии И. Ю. Павловской приводятся данные, подкреплённые многочисленными примерами на материале английского языка, которые подтверждают, что чаще всего во фразеологизмах используется визуальный канал восприятия. За ним по убывающей следуют кинестетический, акустический, тактильный, вкусовой и обонятельный каналы. Исходя из этого, мы можем говорить о визуальных, двигательных, акустических, тактильных, вкусовых и обонятельных синестемах. В основе такой классификации лежит “не принцип звукоизобразительности, а принцип первичной сенсорной модальности, обыгрываемой в языковом тропе” [Павловская, 2004: 89].

В связи с тем, что студенты Академии Художеств будут тестироваться с целью определения ведущего канала восприятия, зрительного, кинестетического или акустического, в рамках данного исследования мы остановимся подробнее на визуальных, двигательных и акустических синестемах.

Значительная доля визуальных синестем во фразеологии разных языков не случайна. Она обусловлена тем фактом, что от 75% до 86% всей информации человек получает через зрительный канал восприятия. Зрительные ощущения возникают в результате действий электромагнитных колебаний, соответствующих видимой части спектра, на световой рецептор глаза [Павловская, 2004: 89].

Иллюстрацией визуальных синестем могут служить следующие примеры из английского языка: green with envy (зелёный от злости), stove pipe hat (шляпа-цилиндр), to see light at the end of the tunnel (видеть свет в конце туннеля), a blind date (свидание вслепую)

При разработке курса обучения студентов художественных вузов, чья профессиональная деятельность напрямую связана с цветом, видится целесообразным особое внимание уделить именно хроматическим идиомам,

поскольку это может оказать положительное влияние на процесс изучения иностранного языка.

Синонимами двигательных синестем можно считать термины “кинестетические идиомы” и “моторные синестемы”. В эту категорию попадают идиомы с указанием на части тела человека в динамическом аспекте. Идиомы, относящиеся к этой группе, составляют самое крупное семантическое поле. Примерами кинестетических идиом на примере английского языка могут служить: *fall in love* (влюбиться), *hold one's tongue* (придержаться язык) др.

Как считает И. Ю. Павловская, причина такой распространённости “коренится в генетической общности процессов управления вербальными и физическими актами”, т.е. по своей сути речевой навык ничем не отличается от навыка игры на фортепьяно или езды на велосипеде” [Павловская, 2004: 96].

Акустические идиомы связаны со слуховыми ощущениями, вызываемыми воздействием звуковой волны на слуховой рецептор. В качестве примеров могут выступать: *to drum something into one's head* (вдолбить что-то в чью-то голову), *a silent look* (многозначительный взгляд)

Подводя итог всему выше сказанному, можно отметить, что потенциал синестемических лексических комплексов, в основе которых лежат явления синестезии и синестемии, может быть использован при обучении студентов Академии Художеств иностранным языкам. Это касается как отбора учебных материалов, так и их использования во время занятий и при самостоятельной работе учащихся. В п. 2.5 будет предпринята попытка использовать синестемические лексические комплексы в процессе обучения португальскому языку.

1.5. Методика преподавания иностранных языков в художественном вузе

Наблюдение и анализ уроков английского языка в Академии Художеств показал, что основными методами, которые используются на занятиях, являются грамматико-переводной и коммуникативный методы (см. п. 2.4). В данном параграфе будет дана общая характеристика каждому из них, а также выявлены их достоинства и недостатки. Помимо этого, в качестве альтернативного подхода к обучению будет рассмотрен лексический подход, который, с одной стороны, не противоречит традиционным методикам, а с другой – даёт возможность на практике использовать потенциал синестемических лексических комплексов.

1.5.1. Грамматико-переводной метод

Грамматико-переводной метод преподавания языков основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Данный метод первоначально использовался при обучении греческому и латыни, а в 19 в. стал использоваться в методике преподавания современных языков – французского, немецкого, английского. В США он также известен как “прусский метод” [Колесникова, Долгина, 2008: 63].

Представители грамматико-переводного метода считали, что иностранный язык должен изучаться с общеобразовательной целью. Они видели её в развитии логического мышления с помощью грамматических упражнений, отождествляя грамматику с логикой. Содержание обучения также сводилось к грамматике, которая излагалась систематически [Яковлева, Агаджанян, 2013: 14].

В качестве основных принципов обучения в рамках грамматико-переводного метода были выдвинуты следующие положения:

1. В основу обучения иностранному языку должна быть положена письменная речь.
2. Во главу курса языка ставится грамматика. Она является главным предметом изучения и определяет как построение курса, так и отбор лексики.

3. Ведущими процессами логического мышления признаются синтез и дедукция, и потому сначала учащимся предлагается заучивать грамматические правила и слова, а затем на их основе строить предложения.
4. Основным способом раскрытия значения грамматических форм и слов является дословный перевод
5. Усвоение языкового материала должно происходить посредством перевода и механического заучивания наизусть.
6. Слова иностранного языка рекомендуется заучивать вне контекста [Рахманов и др., 1972: 18-19]

Грамматико-переводной метод имел положительные и отрицательные стороны. Положительным можно считать то, что учащиеся знакомятся с произведениями на языке оригинала, грамматика изучается в контексте, родной язык служит средством семантизации, используется анализ, элементы сравнения и сопоставления [Колесникова, Долгина, 2008: 64].

К недостаткам грамматико-переводного метода можно отнести следующее:

1. Данный метод не отражает современное состояние языка, поскольку нормы вводятся через литературные произведения.
2. Морфология доминирует над синтаксисом, поэтому отсутствуют правила позволяющие составлять грамматически правильные сложные предложения.
3. Заучивание правил и специальных терминов демотивирует учащихся.
4. Основное внимание уделяется чтению и письму. Аудированию и говорению внимание практически не уделяется.
5. Отсутствие разговорной практики может привести к возникновению языкового барьера. [Крапивкина, Синеева, 2013: 275]

Подводя итог, можно отметить, что, несмотря на многие ограничения, которые накладывает данный метод, его несомненным достоинством является развитие сознательности у учащихся. Возможно, по этой причине он до сих пор занимает значительное место в практике преподавания иностранных языков в России

1.5.2. Коммуникативный метод

Коммуникативный метод появился в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, который появился в Великобритании в 1970-х гг. в связи с выдвижением новой цели - овладением языком как средством общения.

Сторонники коммуникативного метода [Пассов, 1989; Morrow, 1977; Littlewood, 1994] строят процесс обучения на основе модели коммуникации. В соответствии с этим обучение максимально приближено к реальному общению. Основной чертой данного метода является речевая направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса.

Выделяются следующие основные принципы коммуникативного подхода при обучении иностранному языку:

1. Принцип речевой направленности учебного процесса, который предполагает такую организацию обучения, когда учащийся постоянно вовлечён в процесс общения;
2. Принцип индивидуализации обучения, под которым понимается учет всех свойств обучающегося как индивидуальности: его способностей, его умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств;
3. Принцип функциональности, который предписывает функциональный отбор и организацию речевых средств;

4. Принцип ситуативности, предусматривающий отбор и организацию материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют обучающихся и максимально приближены к жизненным;
5. Принцип новизны, в соответствии с которым процесс обучения характеризуется постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т.п. [Пассов, 1989: 120-123].

Часто к этим принципам добавляются также принцип аутентичности, принцип использования коммуникативных заданий [Оглуздина, 2012: 923].

Несомненными достоинствами данного метода является следующее:

- практическая речевая направленность данного метода;
- учащийся не боится совершить ошибку и более раскрепощён в процессе иноязычного общения;
- грамматика осваивается в контексте, что помогает её усвоению;
- в процессе обучения используются аутентичные материалы, что стимулирует интерес учащихся к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка [Колесникова, Долгина, 2008: 82-82].

К недостаткам коммуникативного метода можно отнести следующее:

- данный метод предъявляет очень высокие требования к преподавателю, которым учителя-носители языка не всегда могут соответствовать;
- в рамках данного метода делается акцент на беглость речи, часто в ущерб её чистоте и правильности;
- данный метод максимально эффективен на среднем уровне обучения, поскольку начальный и продвинутый уровни требуют специфических подходов к обучению [Firtina, Unlu, 2012].

Нужно также отметить, что обозначенная выше нехватка сознательности при обучении иностранному языку в рамках коммуникативного подхода привела к появлению в конце 1990-х коммуникативно-когнитивного подхода, получившего известность благодаря работам И. Л. Бим и Н. В. Барышникова.

1.5.3. Лексический подход в обучении иностранным языкам

В последние два десятилетия всё большую актуальность получает лексический подход к обучению языку, основоположником которого является Майкл Льюис. Данный подход означает овладение лексикой во всём ее многообразии и сочетаемости. Главным в рамках этого подхода является формирование речевых навыков словоупотребления.

Обобщив выводы корпусных исследований, М. Льюис предложил следующую классификацию лексических единиц в целях обучения иностранному языку:

- 1) Изолированные слова (например, *tree, table*); при этом предлагается различать слова с нулевым или низкоинформативным содержанием (*up, from*) и слова с высоким информативным содержанием.
- 2) Многословные единицы (*chunks*) — они могут раскладываться и анализироваться по составляющим.

Многословные образования можно, в свою очередь, разделить на подкатегории: полислова (*by the way, on the one hand*), коллокации (*highly appreciated*) и институциональные высказывания. Институциональные высказывания, которые носят прагматический характер, в свою очередь делятся на: короткие высказывания типа (*just a moment, please*), вводные слова и обороты (*I can see your point, but*), включая средства логической связности текста (*to begin with, to sum up*), а также законченные предложения с четким прагматическим значением [Lewis 1999].

Несмотря на то, что в рамках лексического подхода роль грамматики пересматривается, она сохраняет свою ценность. С точки зрения Льюиса язык есть “грамматикализованная лексика, а не лексикализованная грамматика” [Lewis, 1999: 110]. Грамматические навыки помогают создавать новые комбинации лексических единиц для описания нечастотных ситуаций, а грамматические структуры превращаются в чанки, по мере того как растет частотность их употребления. Исходя из этого, по мнению Льюиса, следует

стремиться к усвоению чанков в готовом виде, тем самым сокращая количество ошибок. [Lewis, 1999: 110].

Льюис не согласен с идеей последовательного введения материала, которая реализуется в модели «Presentation, Practice and Production». Автор объясняет это тем, что в каждый момент времени лексикон обучаемого состоит из целого ряда единиц, а именно:

- единиц, полностью доступных как для рецепции, так и для продукции обучаемого;
- единиц, понимаемых в контексте, но не усвоенных полностью;
- единиц, известных обучаемому, которые поняты им лишь частично или поняты неправильно [Lewis, 2008: 47].

В качестве альтернативы он предложил модель «наблюдение — постановка гипотезы — экспериментирование»

Нужно также отметить, что лексические ошибки рассматриваются в рамках данного подхода как не менее важные, чем грамматические.

Принимая во внимание все рассмотренные факторы, наиболее целесообразным представляется применение лексического подхода к обучению студентов Академии Художеств, что будет продемонстрировано в п. 2.5.

Выводы по первой главе

Рассмотрев основные теоретические положения ПО второму ИЯ в неязыковом вузе в условиях искусственного субординативного трилингвизма, можно сформулировать следующие выводы:

1. Специфика обучения ПО ИЯ в неязыковом вузе заключается в его ориентации на профессиональные потребности будущих специалистов, что определяет цели, принципы и содержание обучения. В разработке ПО учебных материалов ведущая роль принадлежит преподавателю, который отбирает их в соответствии с поставленными целями. Успех ПО обучения во многом зависит от характера педагогического общения учащихся и преподавателя.
2. Сосуществование трёх языков в речемыслительной деятельности индивида приводит к проблемам интерференции и трансференции. Побуждение учащихся к сопоставлению языковых средств русского, английского и португальского языков поможет предотвратить интерференцию и осуществить положительный перенос.
3. МПА и ведущий канал восприятия оказывают значительное влияние на способы приёма и переработки информации, и должна обязательно учитываться при составлении учебных программ по ИЯ.
4. Потенциал синестемических лексических комплексов, в основе которых лежат явления синестезии и синестемии, может быть использован при обучении студентов Академии Художеств иностранным языкам. Это касается как отбора учебных материалов, так и их использования во время занятий и при самостоятельной работе учащихся.
5. Принимая во внимание все рассмотренные факторы, наиболее целесообразным представляется применение лексического подхода к обучению студентов Академии Художеств

Глава 2. Методические рекомендации по обучению студентов Академии Художеств португальскому языку как второму иностранному.

2.1. Методика преподавания иностранных языков в Академии Художеств

2.1.1 Преподавание иностранных языков в Академии Художеств (общая характеристика)

Академия Художеств имени И.Е.Репина является старейшим художественным вузом нашей страны. Каждый год на разные факультеты поступает около 120 человек. Самый большой набор производится на живописный и архитектурный факультеты (примерно по 40 человек), 20-25 человек становятся студентами факультета теории и истории искусства (ФТИИ) и по 10 человек студентами скульптурного и графического факультетов.

Программа профессиональной подготовки студентов Академии Художеств предполагает обязательное изучение одного иностранного языка. В зависимости от того, какой иностранный язык студент изучал в средней школе или профессиональном училище, он может быть распределён в группу, продолжающую изучение английского, французского или немецкого языков. Преобладающее большинство студентов в качестве первого иностранного языка изучают английский.

В зависимости от факультета студенты Академии Художеств обучаются иностранным языкам разное количество семестров. Так, дольше всех, 6 семестров, изучают иностранный язык студенты ФТИИ. На один семестр меньше рассчитана программа архитектурного факультета. По 4 семестра учат иностранные языки на живописном, графическом и скульптурном факультетах.

Несмотря на различия в учебных программах и количестве часов, отведённых на изучение иностранных языков, общими для всех факультетов являются проблемы организационного характера. К ним относятся:

- несоответствие официального и фактического количества учебных часов;
- нехватка ТСО и помещений;

- нехватка специализированных учебных пособий;

Хотя в расписании живописного, графического и скульптурного факультетов стоит 2 пары иностранного языка в неделю, фактически преподавателям удаётся встретиться со студентами только один раз, причём, как правило, не на целую пару. Причиной этого является то, что занятия по иностранному языку часто накладываются на дополнительные занятия по профильным предметам, таким как рисунок и живопись, что приводит к тому, что студенты делают выбор в пользу последних. Это связано не только с их собственным желанием, но и с многолетней политикой творческих факультетов, руководство которых не считает посещение общеобразовательных предметов настолько же важным, как профильных. В случае если студент имеет отличные оценки по профильным предметам, деканат фактически закрывает глаза на несданные зачёты по другим предметам, включая иностранные языки, и академический долг может числиться за студентом несколько семестров, что не является причиной для отчисления. Очевидно, что такое положение дел отрицательно сказывается и на отношении студентов перечисленных факультетов к иностранному языку.

Учебный план архитектурного факультета предполагает только 1 полуторачасовое занятие иностранным языком в неделю, но и оно часто отменяется из-за необходимости регулярного представления студентами своих текущих проектов.

Единственный факультет, где нет проблем с посещаемостью и дисциплиной, это ФТИИ. Однако, в связи с переходом на двухступенчатую систему обучения было сокращено количество учебных часов по иностранному языку и теперь сетка учебных часов имеет следующий вид: на первом курсе на иностранный язык отводится 1 пара в неделю, на втором курсе 2 пары и на третьем снова одна.

Помимо всего выше сказанного существует также проблема с нехваткой помещений. Так, например, 1 раз в неделю, двум преподавателям приходится вместе заниматься со своими группами в одном помещении, не

имея, таким образом, возможности пользоваться доской. Техническое обеспечение аудиторий также не отвечает тем требованиям, которые к ним предъявляются. Это приводит к тому, что такой важный элемент обучения иностранному языку, как аудирование отсутствует практически полностью, если не считать речи учителя.

Подводя итог всему выше сказанному, можно констатировать, что в настоящее время существует целый ряд проблем организационного характера, связанных с нехваткой помещений и учебных часов. Эти негативные факторы могут сказаться и на обучении португальскому языку, поэтому кажется важным предпринять все усилия для их устранения ещё до начала курса.

2.1.2 Анализ уроков иностранного языка в Академии Художеств

В параграфе 1.1.3 были рассмотрены теоретические вопросы педагогического общения преподавателя и учащихся и дана классификация стилей педагогической деятельности. В данном параграфе будет проведен анализ уроков иностранного языка в Академии Художеств. Целью данного анализа является практическое выявление влияния стиля педагогической деятельности преподавателя на эффективность процесса обучения иностранному языку. Эти результаты будут в дальнейшем использованы при обучении студентов Академии Художеств португальскому языку.

Большая часть студентов Академии Художеств изучает в качестве первого иностранного языка английский язык, поэтому наблюдение за процессом обучения именно этому языку даёт самый большой материал для анализа. Обучение английскому языку в Академии Художеств осуществляется пятью преподавателями в возрасте от 40 до 75 лет. Нам удалось посетить 13 уроков в разных группах, отчёты о посещении пяти из которых в Приложении 1-6.

Для идентификации преподавателей в процессе анализа мы будем использовать обозначения преподаватель 1, преподаватель 2, преподаватель 3, преподаватель 4, преподаватель 5.

Преподаватель 1, 55 лет, ведёт занятия у групп уровня А1-А2 ФТИИ первого и второго курса.

Преподаватель 2, 40 лет, ведёт занятия у групп уровня В1-В2 ФТИИ 1-3 курсов, а также у студентов 1 курса факультета графики и 2 курса живописного факультета.

Преподаватель 3, 40 лет, ведёт занятия у групп уровня В1-В2 архитектурного факультета 1-3 курсов, а также в смешанных группах скульптурного и живописного факультетов 1 и 2 курсов.

Преподаватель 4, 75 лет, ведёт занятия в группах уровня А1-А2 ФТИИ 3 курса, а также у живописцев 1 курса, графиков 2 курса и в группах уровня А1-А2 архитектурного факультета 1-3 курсов.

Преподаватель 5, 75 лет, ведёт занятия у живописцев 2 курса и у групп уровня А1-А2 архитектурного факультета 1-3 курсов.

С точки зрения метода обучения всех преподавателей можно разделить на две неравные группы: преподаватели 1, 2, 4 и 5 работают в рамках грамматико-переводного метода, преподаватель 3 – в рамках коммуникативного метода.

Обучение в рамках грамматико-переводного метода в Академии Художеств строится на трёх типах уроков: урок ознакомления с новым материалом, урок применения знаний и умений и урок проверки домашнего чтения. Урок ознакомления с новым материалом обычно строится по следующей схеме: вначале проверяется домашнее задание, которое обычно предполагает прочтение текста из учебника (часто используются учебные пособия А. П. Миньяр-Белоручевой) и его перевод. По ходу чтения преподаватель обращает внимание учащихся на важные с его точки зрения грамматические явления и лексические единицы. Затем проверяются упражнения к тексту (перевод слов и словосоченаний с английского на русский и наоборот). После этого преподаватель дедуктивно вводит новый грамматический материал, и он закрепляется в языковых и условно-речевых упражнениях (часто по учебникам Ю. Б. Голицинского и Т. Ю. Дроздовой).

Урок применения знаний и умений предполагает, что учащиеся самостоятельно готовят устный доклад на тему, связанную с темой предыдущего занятия, который они представляют перед всей группой. На этих занятиях может также проверяться усвоение пройденного грамматического материала, как правило, через перевод с русского на английский. Уроки домашнего чтения построены на индивидуальной работе преподавателя с каждым учащимся. Через пересказ основного содержания проверяется общее понимание прочитанного текста, затем даётся отрывок на перевод и в заключении по карточкам, сделанным учащимся, проверяется его знание новой лексики из текста.

Положительно можно охарактеризовать следующие стороны занятия:

- 1) организационная чёткость;
- 2) развитие у учащихся сознательности при сравнении языковых средств родного и иностранного языка;
- 3) темп речи преподавателей соответствует языковому уровню учащихся.

К отрицательным моментам относится следующее:

- 1) все объяснения, даже в сильных группах даются на русском языке;
- 2) используются преимущественно однообразные виды работы;
- 3) применяемая методика не всегда адекватна типологическим свойствам учащихся.

Обучение в рамках коммуникативного метода строится на двух типах уроков: урок ознакомления с новым материалом и урок применения знаний и умений. Введение нового материала, преимущественно лексического, всегда осуществляется в рамках определённой темы и на базе неадаптированных текстов. Тематика текстов соответствует специальности обучаемых. В слабых группах текст дословно переводится на русский язык, в сильных группах за чтением следует его обсуждение на иностранном языке. Упражнения на закрепление нового материала не выполняются. Преподаватель пытается стимулировать учащихся сразу использовать в речи новые слова и

выражения, задавая им наводящие вопросы. Грамматике специального внимания не уделяется. Урок применения знаний и умений предполагает, что учащиеся представляют подготовленные заранее монологи или диалоги по той теме, которая обсуждалась на одном из прошлых занятий. Темы выступлений, как правило, связаны с учебной или профессиональной деятельностью учащихся.

С положительной стороны можно оценить следующие аспекты занятия:

- 1) преподавателю удаётся создать психологически комфортную атмосферу;
- 2) используются только аутентичные тексты;
- 3) акцент делается на овладение языком как средством общения.

К отрицательным сторонам занятия относится:

- 1) отсутствие организационной чёткости;
- 2) преподаватель допускает ошибки, и его речь в целом отличается небрежностью;
- 3) исправляются только фонетические ошибки.

Далее профессионально педагогическое общение на уроках иностранного языка в Академии Художеств будет рассмотрено в рамках классификаций, описанных в п. 1.1.3.

Для преподавателей 1, 2, 3 и 5 характерен демократический стиль педагогической деятельности, для преподавателя 4 – авторитарный. Используя более детальную шкалу И. О. Кан-Каналик, можно охарактеризовать педагогическое общение на занятиях преподавателя 1 как общение на основе увлеченности преподавателя совместной с учащимися творческой деятельностью, на занятиях преподавателей 2, 3 и 5 как общение на основе дружеского расположения и на занятиях преподавателя 4 как общение-устрашение.

С точки зрения отношения к ошибкам, преподаватель 4 представляет тип “тигр в засаде”, преподаватель 3 является принципиальным “равнодушником”, преподаватели 2 и 5 скорее относятся к

“подкладываящим”, и только преподаватель 1 относится к четвёртому типу, указывая учащемуся на область, где была допущена ошибка и позволяя ему самому решить языковую задачу.

В целом, можно отметить, что преподаватели 1, 2 и 3 обладают менталитетом, формирующим независимого учащегося, в то время как для преподавателей 4 и 5 характерен менталитет, формирующий зависимого учащегося.

Подводя итог всему выше сказанному, можно выделить следующие особенности процесса обучения и педагогического общения на уроке иностранного языка в Академии Художеств, которые могут учитываться при обучении студентов португальскому языку:

1. В тех группах, где преподавателю удалось создать психологически комфортную атмосферу, учащиеся, как показало языковое тестирование, в целом достигли более высоких результатов в языке. Некоторые из них поблагодарили за это в анкетах своих преподавателей.
2. Общим для всех занятий является почти полное отсутствие на них аудирования и письма, что оставляет почти не задействованными кинестетический и аудиальный каналы восприятия. Как показал опрос (см. п. 2.3.1), нехватку развития этих умений испытывают и сами учащиеся. Таким образом, кажется целесообразным уделять больше внимания данным видам речевой деятельности.
3. Наличие большого количества ПП-учащихся (см. п. 2.3.2) делает распространённое в Академии Художеств изучение слов вне контекста мало эффективным с методической точки зрения.
4. Страх многих учащихся перед грамматикой связан в том числе с методически неправильной подачей соответствующего материала, а также однообразными формами его отработки.
5. Некоторые преподаватели отмечают, что при сообщении учащимся интересных фактов, связанных с не только с изучаемой темой, но и с

языком в целом (этимология слов, заимствования в разных языках и т.п.) мотивация учащихся к изучению языка заметно возрастает и положительно сказывается на посещаемости.

2.2. Русско-английско-португальский трилингвизм в контексте международного студенческого обмена

2.2.1. Программа обмена студентов между Академией Художеств им.И.Е.Репина и Лиссабонской Академией Художеств

Идея программы обмена студентов между Академией Художеств им.И.Е.Репина и Лиссабонской Академией Художеств возникла в 2010 году. Два года подряд, в 2011 и 2012 гг., студенты Академии Художеств проходили обязательную летнюю практику на базе аналогичного учебного заведения в Лиссабоне, а также копируя работы известных мастеров в Музее Галуста Гюльбенкяна. Португальские студенты также проходили месячную практику в Академии Художеств.

Опыт этих обменов показал, что для повышения эффективности взаимодействия в профессиональной сфере между студентами Академии Художеств и португальской стороной знания только английского языка недостаточно. Хотя профессионалам часто не нужны слова, чтобы быть понятыми их коллегами из других стран, в процессе работы и с той, и с другой стороны часто возникали моменты, когда крайне трудно было объяснить свою просьбу без знания специального профессионального термина или грамматической конструкции ни в каком другом языке кроме родного. Так возникла идея целенаправленного обучения португальскому языку студентов Академии Художеств.

Проект обучения студентов предполагает целевую подготовку 6-8 студентов Академии Художеств, которые к моменту начала обучения будут владеть английским языком на уровне не ниже B1 по системе CEFR [Council of Europe, 2011].

Обучение португальскому языку будет проходить в 2 этапа. Реализацию первого этапа, который предполагает обучение студентов Академии

Художеств португальскому языку с нуля на базе английского берёт на себя португальская сторона. К концу первого этапа предполагается, что студенты будут владеть португальским на уровне А1 по системе CEFR [Council of Europe, 2011]. На втором этапе обучение будет осуществляться российскими преподавателями и главное внимание будет уделяться обучению профессионально-ориентированной лексике. Предполагается что к моменту стажировки студенты будут владеть португальским языком на уровне А2 по системе CEFR [Council of Europe, 2011].

В настоящее время данный проект временно заморожен в связи с нехваткой финансирования, и нет возможности провести педагогический эксперимент. В то же время, к моменту возобновления сотрудничества между двумя вузами, учебная программа должна будет иметь законченный вид, поэтому в данной работе делается попытка понять специфику студентов художественного вуза, как особой категории обучающихся, а также вывести основные принципы, которыми следует руководствоваться при разработке программы их обучения.

2.2.2. Сравнительный анализ португальского, русского и английского языков

В п.1.2 была рассмотрена общая теория трилингвизма и выявлена необходимость обращать внимание студентов на схожие и отличные явления в трёх языках во всех тех случаях, когда это поможет предотвратить интерференцию и помочь осуществлению положительного переноса. В данном параграфе нами будет проведено сравнение отдельных языковых средств русского, английского и португальского языков на фонетическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

Прежде, чем перейти к сравнению необходимо хотя бы в общих чертах охарактеризовать каждый из трёх языков.

Португальский язык, также как французский, испанский, итальянский, румынский и некоторые другие языки романской группы образовался в результате многовековой эволюции разговорного латинского языка. В ходе

исторического процесса португальский язык испытал на себе влияние языков кельтских и германских племён, а также арабского языка. В настоящее время на португальском языке говорит более 200 млн. человек, в число которых входят не только жители Португалии и Бразилии, но также и бывших африканских колоний, крупнейшими из которых являются Ангола и Мозамбик. Он занимает второе место по распространённости после испанского среди романских языков и общее седьмое место в мире [Мазняк, Николаева, 2013: 10]

Английский язык является германским по своему происхождению. В разные периоды истории он также подвергался влиянию латинского языка, а с 11 по 13 вв. испытал значительное влияние французского. Результатом этих влияний стало появление большого количества сходных черт между английским и романскими языками, в том числе португальским [Митчелл, 2016: 51].

Русский язык входит в восточно-славянскую языковую группу, однако как и два других, сравниваемых в данной работе языка, является частью индоевропейской семьи языков, что позволяет нам говорить о родстве русского, английского и португальского языков [Малинаускене, 2006: 171-187]

В качестве основы для сравнения будут использованы четыре модели возможного взаимодействия языковых средств контактирующих друг с другом языков, которые были представлены в п.1.2.2.

Говоря о сходствах и различиях трёх языков на фонетическом уровне, можно отметить следующее:

1. Во всех трёх языках есть схожие звуки. Это относится к согласным звукам [b]-[p], [d]-[t], [z]-[s], [v]-[f], [g]-[k] [Мазняк, Николаева, 2013: 68-77]. Несмотря на то, что при более близком рассмотрении некоторые отличия всё-таки обнаружить можно, на начальном этапе обучения португальскому языку для снятия дополнительных фонетических трудностей с методической точки зрения

целесообразно говорить учащимся о значительном сходстве данных звуков в трёх языках, тем самым создавая условия для трансференции.

2. Фонетическим явлением схожим в португальском и русском языках, и не имеющим аналога в английском языке является согласный вибрирующий звук [r] [Мазняк, Николаева, 2013: 125-126]. При знакомстве учащихся с этим звуком важно, однако, обратить их внимание на тот факт, что португальская буква “R” имеет два варианта произнесения в зависимости от её позиции в слове. В середине и в конце слова она будет произноситься аналогично русскому [r], но в начале слова и в случае удвоения она произносится как грассированный [r] во французском языке.
3. И в португальском, и в английском языках существует звук [w], который часто встречается в заимствованных словах [Петрова, Мендонса, 2011: 39]. Поскольку в русском языке этого звука нет в качестве опоры можно использовать английский аналог.
4. Языковым явлением не имеющим сходства ни в русском, ни в английском языках являются португальские назализованные гласные звуки [õ], [õ̃], [ẽ], [ĩ], [ũ], которые также входят в носовые дифтонги [õĩ], [õĩ̃], [õũ] [Петрова, Мендонса, 2011: 39]. В случае с этими звуками важно обращать внимание учащихся на особенности их произнесения и отличие от неназализованных гласных [ɔ], [a], [ə], [i] и [u], которые есть во всех трёх языках.

В дополнение к выше сказанному, нужно отметить, что в португальском языке, в отличие от русского и английского, ударение является фиксированным [Родионова, 2005: 17], поэтому когда обучающийся встречает незнакомое слово, он может без труда прочитать его, не обращаясь к словарю.

На уровне лексики можно отметить, что:

1. Во всех трёх языках присутствует большое количество интернационализмов, таких как *radio*, *pizza*, *flamingo*, *lama*, *armada*, *ega* и т.д.
2. И в португальском, и в русском языках существует большое количество терминов родства. Например: *noça* – невестка, *genço* – зять, *cunhada* – золовка, *sogro* – тесть и т.д. В английском языке все эти отношения передаются через добавление “in-law”.
3. Некоторые слова в английском и португальском языках являются “ложными” друзьями переводчика. Например, слова “*simpatia*” и “*sympathy*” в португальском и английском языках соответственно имеют значение “сочувствие”, которое отсутствует у русского слова “симпатия”.
4. Некоторые слова в португальском языке не имеют полных аналогов ни в русском, ни в английском языках. Классическим примером является слово «*saudade*», означающее эмоциональное состояние, которое можно описать как сложную смесь светлой печали, ностальгии по утраченному, тоске по неосуществимому и ощущения брэнности счастья.

В грамматическом строе русского, английского и португальского языков также существует ряд сходств и различий. Например:

1. Во всех трёх языках глаголы изменяются по лицам и числам, а также встречается большое количество неправильных глаголов и глаголов индивидуального спряжения. Ярким примером глагола индивидуального спряжения является глагол *ser* – *to be* – быть, изменение по лицам которого во всех трёх языках можно только запомнить.
2. В португальском, и русском языках существует категория рода имён существительных, которой нет в английском языке [Мазняк, Николаева, 2013: 41]. В отличие от русского языка, в португальском есть только мужской и женский род и отсутствует средний. Главным,

на что нужно обратить внимание учащихся, является то, что родовая принадлежность в русском и португальском языках часто не совпадает. Например: *côr* (ж.р.) – цвет (м.р.), *mesa* (ж.р.) – стол (м.р.), *outono* (м.р.) – осень (ж.р.), *caderno* (м.р.) – тетрадь (ж.р.), *sol* (м.р.) – солнце (ср.р.).

3. Для португальского и английского языков характерно употребление артикля, который отсутствует в русском языке. При объяснении артиклей в португальском языке учащимся нужно указать на то, что в отличие от английского языка артикли в португальском меняются по лицам и числам (*um/uns* – *uns/umas*; *o/a* – *os/as*) [Митчелл, 2016: 51-52], могут сливаться с некоторыми предлогами (*em+o=no*, *de+o=do* и т.д.) [Мазняк, Николаева, 2013: 45], а также используются с именами собственными (*a Maria*, *o Miguel*) [Родионова, 2006: 11].
4. Только в португальском языке существует понятие личного инфинитива, который служит для дополнительного указания на лицо и число подлежащего после безличных оборотов или предлогов [Петрова, Мендонса, 2011: 214]. Например: *Foi difícil conseguires bilhetes?* – Тебе было трудно достать билеты? В русском, английском и даже других романских языках это грамматическое явление отсутствует.

В синтаксическом отношении наблюдаются следующие закономерности:

1. Во всех трёх языках существует действительный и страдательный залого [Родионова, 2005: 290]. При изучении залогов внимание учащихся стоит обратить на то, что в португальском и английском языках страдательный залог употребляется значительно реже, чем в русском.
2. Сходства принципов построения видовременных форм глаголов в португальском и русском языках приводят в тому, что, в отличие от английского, личные местоимения в данных языках могут

опускаться [Мазняк, Николаева, 2013: 162]. Например, по форме глагола “faço” (“делаю”) и в португальском, и в русском языках можно однозначно понять, что он стоит в форме первого лица единственного числа, в то время как по форме английского глагола “do” невозможно точно определить лицо и число.

3. Для португальского и английского языков характерен прямой порядок слов. В русском языке он является свободным [Родионова, 2005: 25].
4. В португальском языке от места прилагательного относительно существительного зависит его смысл. Например, “um bom rapaz” означает “хороший парень”, а “um rapaz bom” – “добрый парень” [Петрова, Мендонса, 2011: 39]. В русском языке аналогичного явления не наблюдается, а место прилагательного в английском языке строго фиксировано.

Подводя итог, нам бы хотелось отметить, что в данном параграфе были рассмотрены далеко не все примеры сходств и различий между тремя языками, и для более эффективного усвоения португальского языка учащимся преподавателю может приводить как можно больше аналогий с русским и английским языками, чтобы предотвратить возможную интерференцию языковых навыков и стимулировать их трансференцию.

2.3. Общая характеристика учащихся Академии Художеств

2.3.1. Анализ потребностей студентов Академии Художеств

Важной особенностью Академии Художеств является то, что на любом из факультетов в одной группе могут учиться люди, чья разница в возрасте достигает 10 и более лет. Это связано с тем, что многие студенты поступают не сразу после школы, но уже имея за плечами художественное училище, обучение в котором длится в среднем 4 года. Некоторые также поступают не с первого раза.

Самыми “молодыми” являются архитектурный и графический факультеты, а также ФТИИ, где средний возраст первокурсников составляет 17-18 лет. На этих факультетах процент значительно более взрослых студентов не превышает 10-15%. На живописном и скульптурном факультетах начинают учиться в среднем в 20-22 года. На этих двух факультетах также чаще встречаются студенты, чей возраст превышает 30 лет.

До недавнего времени обучение на всех творческих факультетах длилось 6 лет, на ФТИИ – 5 лет. Несколько лет назад Академия Художеств начала переходить на двухступенчатую систему обучения – бакалавриат (5 лет) и магистратура (2 года).

В пункте 1.1 была рассмотрена важность учёта потребностей учащихся при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. В данном параграфе будут проанализированы результаты опроса студентов Академии художеств и определены потребности данной группы учащихся.

Анализ потребностей студентов проводился на материале английского языка, потому что английский язык в качестве первого иностранного языка изучает большинство студентов Академии Художеств, и в рамках данной программы он также будет выступать в качестве языка профессионального общения. Кроме того, как было раскрыто в п.1.2 английский язык, как ИЯ1, оказывает существенное влияние на овладение ИЯ2, в нашем случае, португальским. Целью данного анализа является не только особые потребности, связанные с изучением английского языка, но также общие закономерности, которые можно будет учитывать и при обучении данной категории учащихся португальскому языку.

Поскольку студенты Академии Художеств были ограничены во времени, которое они могли уделить ответам на вопросы, потенциальный опросник должен был быть кратким, но в то же время с разных сторон раскрывать потребности студентов. Руководствуясь этими критериями, мы остановили свой выбор на опроснике, составленном Тесс Вудворд

[Woodward, 2001]. С данным опросником можно ознакомиться в Приложении 7. Анализ уроков английского языка в Академии Художеств показал, что значительная часть студентов столкнулась бы с трудностями при ответе на вопросы оригинального англоязычного варианта данного опросника, поэтому было принято решение перевести его на русский язык.

В рамках данного опроса от студентов требовалось выбрать из предложенных вариантов для чего им больше всего нужен английский язык, написать, что они хотели бы делать лучше, используя для этого английский язык, отметить важность развития навыков и умений в различных видах речевой деятельности и указать, что именно при изучении языка доставляет им удовольствие или вызывает скуку, а также что они находят простым и сложным в этом процессе. В опросе приняли участие 66 студентов разных факультетов. Анкетирование было добровольным и анонимным.

При ответе на вопрос “Для чего Вам больше всего нужен английский язык (сейчас или в будущем)?” (можно было выбрать больше, чем один вариант ответа) ответы студентов распределились следующим образом: 54 человека из 66 отметили вариант “для путешествий”, 46 человек – “для профессиональной деятельности”, 30 и 31 человек – “для чтения литературы” и “для общего развития” соответственно. “Расширение круга знакомств” интересует 26 опрошенных. Две трети опрошенных (21 человек) сказали, что английский язык нужен им для учёбы, и 13 студентам он необходим для сдачи экзамена. Равному количеству участников опроса (по 12 человек) английский язык нужен для участия в конференциях и эмиграции. С более подробными результатами можно ознакомиться в Приложении 8.

Исходя из полученных ответов, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов Академии Художеств заинтересовано в путешествиях за границу и чувствует необходимость в знании основных формул общения на иностранном языке в различных ситуациях, возникающих во время заграничных поездок;

2. Значительная часть студентов заинтересована в овладении профессионально-ориентированным иностранным языком;
3. Более половины студентов чувствуют потребность читать неадаптированную литературу;
4. Решение формальных учебных задач (сдача экзамена) не является приоритетом для большинства студентов, уступая место потребности в разностороннем развитии

В следующем пункте анкеты от студентов требовалось написать, что они хотели бы делать лучше, используя для этого английский язык. Две трети студентов (42 человека) ответили, что хотели бы лучше читать, уточняя при этом, какие именно источники (статьи и книги по специальности, художественную литературу и др.). У студентов также наблюдается потребность в развитии продуктивных видов речевой деятельности. 25 человек отметили необходимость в целом лучше общаться на иностранном языке, в то время как такое же количество человек уточнили, что хотели бы лучше писать (письма, заявки, статьи), и 21 человек хотел бы лучше владеть устной речью. Что касается умений в рецептивных видах речевой деятельности, то желание их развить, помимо чтения, проявляется также в желании смотреть фильмы в оригинале (22 человека), понимать собеседника (11 человек) и тексты песен (10 человек). Говоря о профессиональной деятельности, некоторые студенты отметили желание улучшить навыки перевода профессиональной литературы, в том числе технических спецификаций (7 человек).

Далее студентам нужно было уже из предложенных вариантов выбрать тот, который наилучшим образом характеризует степень значимости для них отдельных видов речевой деятельности (чтения, письма, говорения и аудирования), фонетических, грамматических и лексических навыков, включая знания профессиональной лексики.

Большинство опрошенных отметили необходимость больше заниматься говорением (53 человека) и расширять словарный запас (54 человека). Две

трети студентов (41 человек) выразили желание больше заниматься аудированием и примерно половина – грамматикой (33 человека) и расширением словарного запаса по специальности (32 человека). В отношении к чтению, письму и произношению количество студентов, считающих, что этими аспектами нужно заниматься больше ненамного превышает количество тех, кого устраивает текущий уровень владения ими: 35-25, 22-26, 28-20 человек соответственно.

Некоторые студенты оставили комментарии, в которых они пояснили своё отношение к различным аспектам языка. Данные комментарии позволяют лучше понять, с какими трудностями сталкиваются студенты при изучении иностранного языка в зависимости от уровня владения иностранным языком. Ниже приводится таблица, в которой представлены наиболее типичные ответы каждой из категорий:

Таблица 3. Наиболее типичные комментарии студентов Академии Художеств, в зависимости от уровня владения ИЯ.

Аспект языка	Ответы студентов уровня А1-А2	Ответы студентов уровня В1-В2
Чтение	«прочитать могу, но не все перевести», «не хватает словарного запаса»	«нужно ускорить процесс чтения и понимания»
Письмо	«писать простыми словами могу», «мне проще писать на ИЯ, чем говорить»	«нет проблем с этим аспектом», «некому писать пока»
Говорение	«немного могу сказать», «не хватает практики»	«нужно больше свободы во владении ИЯ», «мало практики»

Аудирование	«плохо воспринимаю на слух», «это самый важный аспект»	«легко понимаю услышанное»
Грамматика	«примерно ориентируюсь», «убивает мотивацию», «знаний совсем нет»	«плохо даются сложные времена», «этот аспект хорошо выучен»
Словарный запас	«знаю недостаточно много слов»	«мой словарный запас ограничен»
Произношение	«на данный момент уровня хватает»	«случаются ошибки», «проглатываю звуки»
Язык специальности	«знаю мало слов»	«не испытываю проблем»

Из приведённой таблицы можно сделать вывод, что отношение к тем или иным аспектам зависит от уровня владения языком в целом. Чем ниже уровень, тем больше внимания, с точки зрения учащегося, требуется уделить чтению, говорению, аудированию, чем выше, тем важнее для человека становится произношение. На всех уровнях учащиеся чувствуют необходимость расширять словарный запас и как можно больше говорить. Недооценка важности письма связана в основном в отсутствии практической необходимости в его использовании.

Последние вопросы касались общего восприятия обучающимися английского языка. На вопрос «Что доставляет Вам удовольствие при изучении английского языка?» самым распространённым ответом (13 человек) было «чтение». Многим студентам также доставляет удовольствие изучение новой культуры (8 человек) и общение на английском языке (8 человек). Далее по 5 человек соответственно ответили, что процесс изучения английского языка в целом вызывает у них удовольствие, что им приятно когда они начинают понимать людей или книги, и что им нравится

разговаривать на английском. Четырём людям нравится просмотр фильмов в оригинале. Двое из опрошенных ответили, что ничто не доставляет им удовольствия в процессе изучения английского языка.

Следующий вопрос касался того, что вызывает у них скуку. Подавляющее большинство опрошенных ответили “грамматика” (18 человек). Семь человек находят скучным выполнение однообразных упражнений и неинтересный материал, а ещё четверо аудирование. Два человека ответили, что английский в целом вызывает у них скуку.

Далее студентам нужно было ответить, что они находят простым в английском языке. Самым распространённым ответом было чтение (14 человек). По 4 человека посчитали самым простым говорение и перевод, по два человека – произношение и изучение новых слов соответственно. Три человека не нашли ничего, что они могли бы назвать простым.

В самом последнем вопросе от студентов требовалось написать, что для них представляет наибольшую сложность при изучении английского языка. Четырнадцать человек ответили, что для них самым сложным является аудирование и 12, что грамматика. Семь человек самым сложным нашли заучивание слов, 6 – говорение и по 3 человека отнесли к этой категории письмо, произношение и чтение. Пять человек находят английский язык в целом сложным.

Проанализировав ответы студентов Академии Художеств, можно вывести следующие методические рекомендации:

1. При отборе учебных материалов кажется важным учитывать потребности данной категории учащихся в использовании иностранного языка во время поездок за границу и показывать им различные модели речевого поведения в ситуациях повседневного и профессионального общения.
2. Поскольку у учащихся наблюдается интерес к чтению художественной литературы, на занятиях можно использовать отрывки из различных

литературных произведений прямо или косвенно связанные с их профессиональной деятельностью.

3. Использование фрагментов фильмов и музыки на занятиях может повысить мотивацию данной категории учащихся к изучению иностранного языка.
4. Те аспекты языка, которые доставляют обучающимся удовольствие (чтение), как правило, кажутся им простыми, и наоборот скуку вызывает то, что представляет трудность (грамматика и аудирование). Снятие различных трудностей, особенно на ранних этапах обучения, может помочь учащимся развить необходимые навыки и умения в тех аспектах, которые они находят сложными, и повысить их общую мотивацию к изучению иностранного языка

2.3.2. Психологические характеристики студентов Академии Художеств

В современной методике предварительное психологическое тестирование играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам, поскольку оно позволяет избежать слишком резкой несовместимости в группе, помогает преподавателю понять неудачи конкретных учащихся в попытке овладеть иностранным языком и предложить им альтернативные методы обучения.

Для того, чтобы лучше понять психо-когнитивные особенности студентов Академии Художеств, нами было принято решение провести предварительное психологическое тестирование с целью выявления у них доминантного полушария мозга и ведущей репрезентативной системы. Для этого было выбрано 3 теста, а именно тест на выявление ведущего полушария головного мозга [Sousa, 2006], тест, выявляющий ведущую сенсорную систему [Любимов, 2006], а также, в качестве контрольного, ещё один тест на определение сенсорных предпочтений [Revell, Norman, 2000]. С тестами можно ознакомиться в Приложении 9-11.

Для определения доминантного полушария был выбран тест Д.Соуса, поскольку, на наш взгляд, в нем отражены основные поведенческие различия между людьми с различными ведущими полушариями.

Тест Любимова представляет собой тест ассоциаций. В каждом вопросе задается ситуация, место или предмет. Например, дерево может быть описано с позиции визуального канала, как «высокий прямой коричневый ствол, зеленая крона, лучи солнца проглядывают сквозь листву», с позиции аудиального как «шелест листьев, треск сучьев, скрип веток», а кинестетического как «шершавая кора, мягкая листва». Данный тест, на наш взгляд является удачным, поскольку учащийся сначала сосредотачивается на своих ассоциациях и только потом выбирает из предложенных вариантов. В качестве проверочного для определения валидности первого теста был использован тест, предложенный Дж. Ревелл и С. Норман. Он направлен на выявление сенсорных предпочтений учащихся через особенности их поведения.

Всего в данном тестировании приняло участие 66 человек (13 мужчин, 50 женщин, трое не указали пол), в возрасте от 18 до 33 лет, из которых 10 являются студентами архитектурного факультета, 11 искусствоведческого, 13 скульптурного, 15 графического и 17 живописного.

Результаты тестирования представлены в следующих таблицах:

Таблицы 4-5. Результаты тестирования студентов Академии Художеств на определение доминантного полушария головного мозга и ведущего канала восприятия.

Тип доминантности	Кол-во человек	Всего (чел.)
Ярко левое	1	9

Умеренно левое	8	
50/50, ближе к левому	4	29
50/50	18	
50/50, ближе к правому	7	
Умеренно правое	22	27
Ярко правое	5	

Тип доминантности	Кол-во человек	Всего (чел.)
Ярко левое	1	14
Умеренно левое	8	
50/50, ближе к левому	4	
50/50	18	18
50/50, ближе к правому	7	34
Умеренно правое	22	
Ярко правое	5	

Таблицы 6-8. Результаты тестирования студентов Академии Художеств на определение ведущего канала восприятия:

	Иск-ды	Арх-ры	Ск-ры	Жив-цы	Графики	Всего (чел.)
Виз.	9	3	2	7	7	28
Кин.		2	4	3	3	12
Ауд.			1			1
Ауд./Виз.	1	3	1	2		7
Кин. / Виз.	1	1	1	4	4	11
Не выяв.		1	3	1	1	7

	Иск-ды	Арх-ры	Ск-ры	Жив-цы	Графики	Всего (чел.)
Ауд.			1			1
Ауд./Виз.	1	3	1	2		35
Виз	9	3	2	7	7	
Кин. / Виз.	1	1	1	4	4	23
Кин.		2	4	3	3	
Не выяв.		1	3	1	1	7

	Иск-ды	Арх-ры	Ск-ры	Жив-цы	Графики	Всего (чел.)
Ауд.			1			1
Ауд./Виз.	1	3	1	2		46
Виз	9	3	2	7	7	
Кин. / Виз.	1	1	1	4	4	12
Кин.		2	4	3	3	
Не выяв.		1	3	1	1	7

Более подробные таблицы по факультетам представлены в Приложении 12.

Проведённое исследование выявило следующие тенденции:

1. У 45% учащихся не выявлено выраженной полушарной доминантности, 41% являются правополушарными и 14% - левополушарными. В то же время, если прибавить к учащимся с выраженной МПА тех, чьи результаты являются пограничными, очевидна тенденция к правополушарности: 52% правополушарных или тяготеющих к ним, 27% равнополушарных и 21% левополушарных или тяготеющих к ним.

2. Среди опрошенных 42% имеют доминирующий визуальный канал восприятия, 18% кинестетический и только 1% аудиальный. У 27% преобладают визуально-кинестетический (17%) или аудиально-визуальный (10%) каналы восприятия. У 9% доминирующий канал выявить не удалось. Если объединить учащихся с ярко выраженным визуальным каналом с теми, у кого он является частично выраженным, то можно проследить явную тенденцию (70%) к доминированию именно визуальных сенсорных предпочтений студентов Академии Художеств.

На основании полученных результатов, а также теоретических положений, рассмотренных в п.1.3 можно сформулировать определенные рекомендации по обучению данной категории учащихся.

Идея зависимости полушарной доминантности от типа задания и стратегии обработки материала на данный момент является наиболее распространённой [Черниговская, 2000]. На основании этого положения, а также описанных в п.1.3 особенностей поведения, памяти, мотивации, отношения ко времени, способов усвоения информации и специфики ошибок ПП-учащихся можно отметить ряд особенностей, важных при их обучении:

1. ПП-учащиеся будут с трудом выполнять упражнения, оторванные от реальности и придумывать решение гипотетических, сугубо аналитических задач, а также совершать больше ошибок в группе будущих времён.
2. ПП-учащиеся будут более успешно работать в парах или группе.
3. В процессе обучения преподавателю необходимо обеспечить ПП-учащихся практической целью на уровне задания, упражнения. В качестве мотивации может служить: возможность самостоятельно решить какую-то задачу в стране изучаемого языка, узнать что-либо интересное об одноклассниках, поделиться своим опытом.
4. Целостное, нерасчлененное восприятие ПП-учащимися учебного материала часто приводит к ошибкам в правописании, поэтому при их

обучении преподавателю необходимо смириться с тем, что они пропускают “мимо ушей” теоретические объяснения правил и не в состоянии ответить, какое время они использовали и почему. Вместо этого, нужно позволить им запоминать грамматику подходящим для них способом [Павловская, Тункун 2009: 87]. Это также является аргументом в пользу лексического подхода, который был рассмотрен в п.1.5.3.

5. Исходя из этих особенностей предпочитаемые формы проверки знаний будут также отличаться. Для ПП-учащихся подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами, с фиксированным сроком выполнения. К традиционной форме проведения экзамена, можно добавить какое-то творческое задание.
6. Говоря о памяти, нужно отметить, что практическая направленность ПП-обучаемых делает невозможным запоминание «впрок» бессмысленной информации. Рядом исследователей [Котик, 2005: 65-68; Мелентьева, Корсакова, 2000: 8] была доказана эффективность контекстуально-зависимого запоминания слов для этой группы учащихся. Традиционное предъявление слов в виде списков для домашнего заучивания является самым бедным и малоэффективным способом закрепления лексики [Павловская, Тункун, 2009: 87]

Говоря о сенсорных предпочтениях, нужно отметить, что восприятие человека всегда мультисенсорно. На практике это можно наблюдать, как учащиеся рисуют картинки на полях тетради во время лекций, или совершают однообразные покачивающие движения ногой или корпусом, задействуя, таким образом, кинестетический канал при основном визуальном или аудиальном. В стрессовой ситуации человек склонен «закрывать» в одном (доминирующем) сенсорном канале, тогда как в комфортных условиях открываются все каналы, что является предпосылкой для успешного обучения [Гриндер, 1995: 15]. В этой связи кажется целесообразным уделить особое внимание созданию комфортных внешних условий обучения.

При длительном раздражении только одного канала внимание снижается, поэтому большинство разработок в рамках нейролингвистического программирования и нейропедагогики в последнее время посвящены мультисенсорному обучению [Мелентьева, Корсакова, 2000: 31-32; Jensen, 2000; Wolfe, 2001; Revell, 2000]. Для данного исследования это будет означать, что, несмотря на преобладание визуалов среди студентов Академии Художеств, система упражнений будет предполагать также развитие также аудиального и кинестетического каналов.

Подводя итог, на основе общих рекомендаций [Москвин, Москвина, 2003: 35; Силина, Евтух, 2005: 72; Шипко, Потапов, 2006: 151; Смирнова-Бауэр, 2007; Williams, 1986: 54-115] и выявленных психокогнитивных характеристик конкретной категории учащихся, можно отметить, что при обучении студентов Академии Художеств эффективным будет применение всевозможных визуальных средств (графики, таблицы, диаграммы, временная линия, мыслительных карт-схем, рисунков, набросков), использование аналогий, парадоксов, проведение связи с жизненным опытом и интересами учащихся, а также организация мультисенсорного обучения, с применением музыки, элементов драматизации и визуализации.

2.4. Анализ учебных материалов по португальскому языку

В п.1.1.2 были выделены основные критерии оценки учебных материалов и выявлена первостепенная роль преподавателя ПО иностранного языка в их отборе. В данном параграфе будут проанализированы два учебника португальского языка, предназначенных для обучения на уровне А1-А2. При анализе нас будет интересовать соответствие данных учебных материалов выделенным ранее критериям, а также учёт или его отсутствие таких психологических характеристик учащихся как ПП или ЛП-полушарность и ведущая модальность.

Нам не удалось найти ПО учебник португальского языка для учащихся художественных вузов, но в процессе поиска познакомились с большим количеством учебников общего языка. В качестве материала для анализа в

результате выбраны учебники «Португальский для начинающих» [Петрова, Мендонса Жоау, 2011] и «Aprender Português» [Malaca Casteleiro, 2013]. Наш выбор остановился именно на них, поскольку, с одной стороны, они оба были составлены полностью («Aprender Português») или при участии (Португальский для начинающих) носителей языка на базе аутентичного языкового материала, обработанного методически, а, с другой стороны, они представляют два разных подхода в организации материала.

Учебник «Aprender Português» предназначен для использования в рамках коммуникативного метода и направлен на овладение языком как средством общения. Представленный в нём курс рассчитан на широкий круг изучающих португальский язык. В нём 14 уроков, каждый из которых построен вокруг определённой темы. Например: «Спорт и свободное время», «Воспоминания о прошлом», «Тело и здоровье» и т.д. Лексика изучается тематически, грамматика также вводится только в контексте. Значение, форма и употребление тесно увязаны между собой в контексте. В целом, можно отметить, что данный курс в достаточной мере развивает необходимые языковые, речевые и социокультурные умения в различных видах речевой деятельности. В каждом уроке есть упражнения на развитие лексических и грамматических навыков, а также умений в аудировании, говорении, чтении и письме. Поскольку данный учебник составлен носителями языка и на базе современного варианта языка, его материалы обеспечивают оптимальные модели для использования естественного языка. Поскольку целью овладения португальским языком в рамках данной программы обмена является способность осуществлять коммуникацию в языковой среде, представленный в учебнике материал в этом смысле соответствует деятельности, интересам, потребностям и возможностям учащихся. Помимо этого, в материалы каждого урока включены тексты страноведческого характера, что может стимулировать познавательную активность учащихся и их желание узнать больше о стране, куда они отправятся на стажировку.

Учебник «Португальский для начинающих» составлен русско-португальским коллективом авторов и рассчитан на русскоязычных учащихся, причём преимущественно на студентов языковых факультетов. В нём 17 уроков, которые строятся вокруг грамматических тем. Например, «Повелительное наклонение», «Спряжение неправильных глаголов», «Неопределённые прилагательные» и т.д. Каждый урок открывается блоком грамматики, который включает от 4 до 8 тем. Все правила объясняются по-русски, за каждым правилом следуют языковые и условно-речевые упражнения на закрепление нового материала. Базовая лексика вводится сначала в вводном курсе, затем на её базе происходит отработка новой грамматики. Вторая половина урока посвящена работе с лексикой. Введение лексики осуществляется индуктивно на базе текстов для чтения или аудирования. После каждого текста следует полный список новых слов и выражений. Лексика подлежащая активному усвоению далее отрабатывается в языковых и условно речевых упражнениях. Таким образом, лексика изучается тематическим блоком, грамматика изучается вне контекста. В целом, можно отметить, что данный курс развивает языковые, но в меньшей степени речевые и социокультурные умения в различных видах речевой деятельности. Практически отсутствуют задания на развитие навыков письма. Данный учебник предоставляет модели для использования естественного языка, но их отработке уделяется недостаточно внимания. С точки зрения соответствия деятельности, интересам, потребностям и возможностям учащихся этот учебник далёк от универсальности, однако, в материалы каждого урока включены интересные по содержанию тексты страноведческого характера, что может вызвать дополнительный интерес учащихся.

Помимо анализа общей структуры и направленности учебников в рамках данного исследования важен также их анализ с точки зрения учёта психологических характеристик обучаемых.

Любые учебные материалы условно подразделяются на две группы: собственно материалы и задания к ним [Breen, 132: 133]. Существует большое количество различных типологий заданий [Киреева, 2004; Соловова, 2005; Гальскова, Гез, 2007; и др.]. Для целей нашего исследования требуется не углубиться в их типологию, но посмотреть на существующие в анализируемых учебниках задания с точки зрения того, насколько они подходят учащимся с различными психо-когнитивными характеристиками, описанным в пп.1.3 и 2.3.2.

В результате анализа учебника «Aprender Português» были получены данные, отражённые в Таблице 9.

Таблица 9. Количество типов упражнений по результатам анализа учебника «Aprender Português» [Malaca Casteleiro, 2013].

	Грам.	Лекс.	Говор.	Аудир.	Чтение	Письмо	Итог
ЛП	4	5	3	3	4	4	23
ПП	4	4	3	4	3	2	20
Визуал.	2	2	2	2	1	2	11
Аудиал.	1	1	1	3	0	0	6
Кинест.	2	2	2	1	0	2	9
Итог	13	14	11	16	8	10	71

Приведённые данные позволяют нам сделать следующие выводы:

1) Общее количество упражнений для ЛП и ПП-учащихся примерно равно с небольшим уклоном в пользу ЛП.

2) Разнообразие упражнений также достаточно велико, поэтому наблюдается сбалансированность в применении ЛП и ПП стратегий.

3) Задействованы все сенсорные каналы.

4) Большое количество упражнений с опорой на картинку делают его комфортным в использовании для учащихся-визуалов.

5) Учебник требует не большой адаптации при обучении ПП-учащихся

Анализ учебника «Португальский для начинающих» показал результаты, представленные в Таблице 10.

Таблица 10. Количество типов упражнений по результатам анализа учебника «Португальский для начинающих» [Петрова, Мендонса Жоау, 2011]

	Грам.	Лекс.	Говор.	Аудир.	Чтение	Письмо	Итог
ЛП	5	6	4	4	4	2	23
ПП	2	1	2	2	2	0	9
Визуал.	2	1	2	0	1	0	6
Аудиал.	0	1	0	2	0	0	3
Кинест.	3	1	0	0	0	2	6
Итог	12	10	8	8	7	4	47

По результатам анализа можно сделать следующие выводы:

1) Количество упражнений для ЛП-учащихся значительно превышает число упражнений для ПП-учащихся, что говорит о ярко выраженной ЛП модальности данного учебника.

2) Лексический и грамматический навыки обеспечиваются в основном за счёт левополушарных стратегий.

3) Умения в письменной речи практически не развиваются.

4) Сенсорные каналы задействованы мало.

5) Общее количество разновидностей упражнений почти в 1,5 раза меньше, чем в учебнике учебника «Aprender Português», что говорит о его меньшей универсальности и необходимости его серьёзной адаптации при обучении ПП-учащихся.

Подводя итоги проведённого анализа можно сделать вывод, что материалы учебника «Aprender Português» могут быть использованы при обучении студентов Академии Художеств португальскому языку без значительных адаптаций, поскольку в нём также содержится много картинок и фотографий, которые необходимы учащимся с ведущим визуальным

каналом восприятия, которые составляют большинство в Академии Художеств (п.2.3.2). Помимо этого, данный учебник носит более практический характер, необходимый ПП-учащимся, что приближает рассматриваемые в нём проблемные ситуации к тем, с которыми студенты могут столкнуться во время стажировки. В то же время в качестве основного этот учебник использоваться не может, поскольку в нём не отражается ПО специфика будущего курса обучения.

Что касается учебника «Португальский для начинающих», несмотря на ярко выраженную ЛП направленность, из него можно брать отдельные учебные материалы, например аудио, и, меняя задание, адаптировать для нужд ПП-учащихся.

Оба учебника могут быть рекомендованы учащимся для самостоятельной работы.

2.5. Методические рекомендации по использованию синестемических лексических комплексов в обучении португальскому языку студентов Академии Художеств

Проанализировав потребности студентов Академии Художеств (п. 2.3.1), их психо-когнитивные характеристики (п.2.3.2), предыдущий опыт изучения иностранных языков (п.2.1), сходства и различия между русским, английским и португальским языками (п.2.2.2), а также имеющиеся учебные материалы (п.2.4), мы приняли решение изучить потенциал внедрения синестемических лексических комплексов (п.1.4) в процесс ПО обучения португальскому языку.

Для того, чтобы достичь поставленной цели, мы поставили перед собой задачу найти аутентичный текст на португальском языке по тематике, связанной с профессиональной деятельностью учащихся, и проанализировать его на предмет наличия или отсутствия в нём синестемических лексических комплексов.

В качестве базового текста выступила статья Д.де Паула «Виды изобразительного искусства: знакомство с художественными техниками и материалами» («Artes visuais: conheça as técnicas e os materiais artísticos que

remetem essa expressão») [Joy da Paula, 2016]. Эта статья кратко и в доступной форме рассказывает об основных видах искусства, а также материалах и техниках, которые в них используются. Данная тема сама по себе хорошо знакома учащимся, не только на русском языке, будучи непосредственно связанной с их профессиональной деятельностью, но и на английском, так как чтение текстов на аналогичную тематику входит в обязательную учебную программу по английскому языку. Наличие у студентов предыдущего опыта в русском и английском языках может привести к трансференции уже имеющихся навыков (п.1.2.2), тем самым оказав положительное влияние на процесс усвоения португальского языка.

В результате анализа данного текста было выявлено по меньшей мере 18 синестемических лексических комплексов, а именно:

Criar efeitos – создавать эффект

Atribuir tom – придать, тон

Através das cores - через цвет (т.е. передавать что-то посредством цвета)

Massa colorida – слой краски

Guiar o olhar – вести взгляд

Sensação de profundidade – чувство глубины

Estar profundamente vinculado à algo – быть тесно связанным с чем-то

Acrescentar brilho a algo – придавать блеск чему-то

Papel com elevada gramatura – бумага высокой плотности

Grau de opacidade – степень тусклости (досл. «градус тусклости»)

Adicionar algo à cor – придать что-то цвету (т.е. как-то его изменить)

Retirar da realidade –. взятые из жизни (досл. «вытянутые из реальности»)

Primeiro passo para – первый шаг к чему-то

Obter a forma desejada – получить желаемую форму

Tonalidade da matéria – тональность материи

Большая часть обнаруженных синестем относится к разряду кинестетических, но встречаются также зрительные синестемы, например,

grau de opacidade (градус тусклости), и акустические, например, tonalidade da matéria (тональность материи).

При составлении упражнений мы решили руководствоваться основными положениями лексического подхода, а именно идеей о том, что следует запоминать не отдельные слова, а нерасчленённые блоки лексических единств, чанки, примерами которых в данном случае являются приведённые выше синестемы. Наиболее подходящей для реализации поставленной задачи нам кажется предложенная в рамках лексического подхода модель «наблюдение — постановка гипотезы — экспериментирование» (см. п.1.5.3).

В рамках выбранной нами модели вначале учащимся может быть предложен отрывок из статьи Д. де Паула «Виды изобразительного искусства: знакомство с художественными техниками и материалами», в котором будут подчёркнуты глаголы, входящие в синестемические словосочетания. Учащимся будет предложено быстро просмотреть текст и, исходя из контекста, в парах подобрать определения к выделенным словам. Поскольку предложенные глаголы, criar (создавать), guiar (вести), retirar (вытягивать), obter (приобретать), adicionar (добавлять), в рамках отобранных словосочетаний будут употребляться в своём первом значении, выбрать правильное определение к ним учащимся будет не очень трудно.

Далее учащихся попросят найти в тексте слова, составляющие словосочетания с данными глаголами. Предполагается, что значение всех или почти всех из этих существительных на том этапе обучения уже будет известно учащимся. Так начнётся этап наблюдения учащихся за интересующими нас языковыми явлениями. Затем начнётся этап постановки гипотезы, на котором учащиеся должны увидеть, что слова, входящие в словосочетание, принадлежат к разным модальностям и сделать предположение о том, что в данной ситуации речь идёт о метафорическом переносе значения одного слова на другое. На этапе эксперимента учащимся будет предложено проделать упражнения в группах из 3-х человек, где эти слова нужно будет вставить в другом ПО контексте. В результате

эксперимента они получают подтверждение или опровержение выдвинутой гипотезы.

Подобные задания, с нашей точки зрения, идеально подойдут ПП-учащимся, в первую очередь потому, что для них характерно нерасчленённое восприятие языковых явлений. Помимо этого все задания строятся на контексте, который также необходим данной категории учащихся. Изучение ПО лексики обеспечивает ПП-учащихся практической целью в рамках урока. Говоря о памяти, поскольку ПП-учащиеся не могут запоминать информацию «впрок», в этих заданиях реализуются стратегии контекстуально-зависимого запоминания слов. Предполагается, что результатом выполнения подобных заданий более осмысленное и прочное запоминанию устойчивых словосочетаний.

Выводы по второй главе

Рассмотрев положение дел в Академии Художеств с преподаванием иностранных языков в целом и португальского как второго иностранного в частности можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время в Академии Художеств существует целый ряд проблем организационного характера, связанных с нехваткой

помещений и учебных часов. Эти негативные факторы могут сказаться и на обучении португальскому языку. Поэтому повышение мотивации студентов к изучению ИЯ, а также повышение результативности каждого занятия могли бы некоторым образом компенсировать отрицательный эффект от организационных проблем.

2. Анализ потребностей студентов Академии Художеств показал, что использование фрагментов фильмов и музыки на занятиях может повысить мотивацию данной категории учащихся к изучению ИЯ. То, что доставляет обучающимся удовольствие (чтение), как правило, кажется им простыми, и наоборот скуку вызывает то, что представляется сложным (грамматика и аудирование). Снятие различных трудностей, особенно на ранних этапах обучения, может помочь учащимся развить необходимые навыки и умения и повысить их заинтересованность в изучении иностранного языка.
3. Среди участвовавших в опросе студентов Академии Художеств 52% являются правополушарными или тяготеют к этому и 70% отличаются визуальными сенсорными предпочтениями. Эти данные позволяют сделать выводы о том, что при обучении студентов Академии Художеств эффективным будет применение всевозможных визуальных средств (графики, таблицы, диаграммы, временная линия, мыслительных карт-схем, рисунков, набросков), использование синестемических метафор, проведение аналогий с жизненным опытом и интересами учащихся, а также организация мультисенсорного обучения, с применением музыки, элементов драматизации и визуализации.
4. Анализ уроков иностранного языка в Академии Художеств показал, что в тех группах, где преподавателю удалось создать психологически комфортную атмосферу, учащиеся, в целом достигли более высоких результатов в языке. Общим для всех

занятий является почти полное отсутствие на них аудирования и письма, что оставляет почти не задействованными кинестетический и аудиальный каналы восприятия. Нехватку развития этих умений испытывают и сами учащиеся. Таким образом, кажется целесообразным уделять больше внимания данным видам речевой деятельности.

5. Анализ учебных пособий показал, что учебник «Aprender Português» может быть использовано без значительных адаптаций, поскольку в нём также содержится много картинок и фотографий, которые необходимы учащимся с ведущим визуальным каналом восприятия. Кроме того, этот учебник носит более практический характер, необходимый ПП-учащимся. Учебник «Португальский для начинающих» из-за своей ярко выраженной ЛП направленности на занятиях может использоваться только при условии серьёзной адаптации. Оба учебника могут быть рекомендованы учащимся для самостоятельной работы.

Заключение

Настоящее диссертационное исследование посвящено анализу лингводидактического потенциала синестемических лексических комплексов при обучении португальскому языку как второму иностранному в художественном вузе.

В рамках данной магистерской диссертации была описана специфика профессионально-ориентированного обучения в художественном вузе, дана разносторонняя характеристика студентов Академии Художеств им. И. Е. Репина, как учащихся, проанализированы их потребности и психокогнитивные характеристики, предыдущий опыт изучения иностранных языков. Значительная часть исследования посвящена рассмотрению индивидуального субординативного искусственного смешанного трилингвизма, а также описанию межполушарной асимметрии учащихся и влияние этого феномена на процесс изучения иностранных языков. Помимо этого, особое внимание было уделено сходствам и различиям между русским, английским и португальским языками.

В рамках настоящей работы было также обосновано применение лексического подхода при обучении студентов Академии Художеств. Важнейшей составляющей результатов исследования является разработка комплекса упражнений, направленного на развитие умений в чтении на португальском языке с опорой на явление синестемии.

Перспективы исследования заключаются в возможности дальнейшего применения разработанных упражнений в практике обучения профессионально-ориентированному португальскому языку в художественном вузе.

Список использованной литературы

Научно-методическая литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Акоста В.Е. Психолингвистический феномен «Положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком. – 2012. - №1(035). – С.277-280.
3. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. – СПб., 2007. – 136 с.
4. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Наука, 2001. – 279 с.
5. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: учебно-методическое пособие для студентов педагогических высших учебных заведений. – СПб., 2005. – 224 с.
6. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003. – 160 с.
7. Бессер-Зигмунд. Магические слова. – СПб.: Питер-пресс, 1996. – 216 с.
8. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М., 1977. – 288 с.
9. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, 2001. — 48 с.
10. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1981. – 237 с.
11. Воронин С. В., Основы фоносемантики. – М., 2009. – 306 с.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М., 1999. — 352 с.
13. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.

14. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1982. — 373 с.
15. Грецкая Т. В. Способы повышения эффективности преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе (на примере немецкого языка) // Молодой ученый. — 2016. — №4. — С. 763-765.
16. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. — М., 1995. — 205 с.
17. Зайцев А.С. Наука о цвете и живопись. — М., Искусство, 1986. - С. 208.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 1999. — 384 с.
19. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. — М., 1987. — 336 с.
20. Ицкович В.А., Шварцкопф Б.С. пассивное двуязычие и культура родной речи // Проблемы двуязычия и многоязычия. — М.:Наука, 1972. — 206 с.
21. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
22. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. — М. : Дрофа, 2008. — 431 с.
23. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. — М.: Академия, 2000. — 258 с.
24. Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие у человека. — Ростов, 1992. — 173 с.
25. Крапивкина О.А., Синеева Ю.О. О традициях и инновациях в методике преподавания иностранных языков // Вестник ИрГТУ. — 2013. - №9(80) — С.274-281.
26. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка). - М.: Логос, 1998. — 126 с.

27. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М., 2001, - 148 с.
28. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
29. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1973. - №1. – С.5-8.
30. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
31. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия (сост. Леонтьев А.А.). – М.: Русский язык, 1991. – С. 43-48.
32. Москвин В.А., Москвина Н.В. Основы дифференциальной нейропедагогики. – Оренбург, 2003. – 170с.
33. Мухтарова Н. Р. Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2009. – № 2. – С.108-116.
34. Обдалова О. А., Соболева А. В., Найман Е. А. Понятие когнитивного стиля и его роль в функционировании познавательной сферы личности при обучении иностранному языку // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2013. - №366. – С. 126 - 131.
35. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орёл, 2005. – 114 с.
36. Оглуздина Т.П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия ПГПУ им.В.Г.Белинского. – 2012. - №28. – С. 922-926.

37. Павловская И.Ю. Фоносемантический анализ речи. – СПб., 2004. – 205 с.
38. Павловская И.Ю., Тункун Я.А. Межполушарная асимметрия и сенсорные предпочтения как определяющие факторы успешности обучения иностранному языку // Мир русского слова. – 2009. - №3. – С.85-93.
39. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
40. Прокофьева Л. П. Синестезия в современной научной парадигме // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2010. - № 1. - С. 3 - 10.
41. Рахманов И.В., Гез Н.И., Зимняя И.А., Фоломкина С.К., Шайкевич А.Я. Основные направления методики преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. В 3-х частях. Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972.
42. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. - С.3-6.
43. Седёлкина Ю. Г. О применении фоносемантического подхода на занятиях по домашнему чтению на курсах повышения квалификации по иностранным языкам // IV Научно-практическая конференция «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам»: Материалы. – СПб., 2004. – С. 54 – 60.
44. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М. Изд-во МГУ, 1985. – 190с.
45. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 423 с.
46. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир. 1983. – 256 с.

47. Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга // Ученые записки ТГУ, Труды по знаковым системам. – Тарту, 1986. – 186 с.
48. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособ для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» - 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
49. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М., 2005. — 245 с.
50. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85-88.
51. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., 2006. – 416 с.
52. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., Высшая школа, 1987. - 205 с.
53. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двужычия). – М., 1998. – 234 с.
54. Югова М.А. Учебник по иностранному языку для неязыкового вуза как модель современного образовательного процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. - №2. – С.109-114.
55. Яковлева Е.В., Агаджанян Р.В. Этапы развития англоязычной лингводидактики XX-XXI вв.: опыт аналитического осмысления // Вестник МГИМО. – 2013. №1(28). – С.13-17.
56. Ястребова Л.Н. Роль первого иностранного языка в обучении английскому языку как второй специальности // Известия Самарского научного центра Российской Академии Наук. – 2013. - №2(3). – С. 660-666.

57. Annett M. A. Model of the inheritance of handedness and cerebral dominance// *Nature*. – 1964. - №204. – P. 59—60.
58. Braun A., Cline T. Language strategies for trilingual families: parents' perspectives // *Multilingual Matters*. – 2014. Vol.17. – P.120.
59. Dewaele J.M. Multilingualism: Acquisition and Use // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2011. Vol.21(2). – P.277-278.
60. Given B. Teaching to the brain's natural systems. – Virginia, 2002. – 164 p.
61. Haugen E. Bilingualism in the Americas. – New York: Academic Press, 1956. – 188 p.
62. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. - 183p.
63. Levy J. Psychobiological implications of bilateral symmetry. – London: Elek, 1974. – 342 p.
64. Lewis M. The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward. — Hove/England: Language Teaching Publications. — 1999. — 200 p. —
65. Lewis M., Hill J. Practical Techniques For Language Teaching. — Thompson, 2002. — 136 p.
66. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. — Heinleccengage, 2008. — 223 p.
67. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge: CUP, 1994. – 346 p.
68. Malaca Casteleiro J. Aprender português. Português para estrangeiros. – Lisboa, 2013. – 160 p.
69. Mantyla T. Optimizing cue effectiveness: Recall of 500 and 600 incidentally learned words // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition*. – 1986. Vol.12. – P. 66-71.
70. Morrow K. Authentic texts and ESP // Ed. S.Holden. English for Specific Purposes. – London: Modern English Publications Ltd., 1977. – P. 13-15.

71. O'Brien L. Learning styles: Make the students aware // National Association of secondary school principal's bulletin. – 1989. Vol.73. – P. 85-89.
72. Robinson P.C. ESP today: A Practitioner's Guide. – London: Prentice Hall Int. (UK) Ltd., 1991. – 146 p.
73. Schroeder S. R., Marian V., Shook A., Bartolotti J. Bilingualism and musicianship enhance cognitive control // Neural Plasticity. – 2016. Vol. 2016. – P.11.
74. Sousa D. A. How the Brain Learns: A Classroom Teacher's Guide. – LA: Corwin Press, 2006. – 143 p.
75. Sprenger M. Becoming a "wiz" at Brain-based Teaching: How to Make Every Year Your Best Year. – California: Corwin Press, 1986. – 157 p.
76. Strevens P. The Learner and Teacher of ESP // ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. Ed. D.Chamberlain & R.J.Baumgardner // ELT Documents, 128. – Oxford: Oxford University Press, 1988. - P.39-44.
77. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and theory. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 375 p.
78. Widdowson H.G. The teaching of English as communication // Ed.C.J.Brumfit & K.Johnson. The Communicative Approach to Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – P . 117-121.
79. Williams L. V. Teaching for the Two-sided Mind: A Guide to Right Brain/left Brain Education. – Schuster, 1986. – 213 p.

Нормативные документы

80. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. [Электронный ресурс]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (дата обращения: 04.06.2017).

Список сокращений

ИЯ – иностранный язык

ЛП – левое полушарие

ЛП-учащийся – левополушарный учащийся

ПП – правое полушарие

ПП-учащийся – правополушарный учащийся

МПА – межполушарная асимметрия

ПО – профессионально-ориентированный (-ая, -ое)

CEFR - Common European Framework of Reference

Приложение 1. Схема анализа деятельности учителя/практиканта на уроке

Оцените работу учителя / практиканта на уроке по каждому пункту в баллах от 0 (очень плохо) до 5 (очень хорошо).

№ п/п	Что оценивается	Оценка
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	
3	Выразительность речи, мимики, жестов	
4	Корректное использование изучаемого языка	
5	Темп речи соответствует языковому уровню учеников	
Подготовка к уроку		
6	Наличие плана урока	
7	Корректное распределение времени между отдельными частями урока	
8	Четкость в определении цели урока	
Деятельность на уроке		
9	Проверка домашнего задания	
10	Введение нового материала в соответствии с целью урока	
11	Умение работать с текстом	
12	Приёмы активизации введенного материала	
13	Использование классной доски и другого оборудования	
14	Умение ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	
15	Способность к импровизации	
16	Использование разных приёмов работы (индивидуальная / парная / групповая работа, фронтальный опрос)	
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	
18	Эффективность контроля усвоения материала	
19	Исправление ошибок	
20	Степень достижения цели урока	
	Итого	100

Учитель: _____
 Тема урока: _____
 Класс: _____
 Тип урока: _____

Выделите в таблице вариант, соответствующий анализируемому уроку, дополните при необходимости:

I. Вводный этап. Организационный момент	
Целевая установка урока:	четкая / не четкая / отсутствует; сообщение ученикам целей урока: да/ нет.
Формулировка темы	понятна ученикам / нет четкости / не озвучена.
Фонетическая/ речевая разминка:	проведена / не проведена; соответствует уровню подготовки обучающихся/ нет (примитивна / трудная).
II. Основной этап	
Повторение (актуализация знаний), разнообразие и целесообразность видов работы на уроке:	по теме урока (да / нет), творческий характер упражнений (да / нет), учет индивидуальных особенностей обучающихся (да / нет), упражнения разнообразны/ однотипны.
Домашнее задание:	проверялось на уроке (да / нет), контролировалось в ходе работы над новым учебным материалом (да / нет).
Случаи невыполнения задания:	фиксируются (да / нет), до начала / во время его проверки, комментировались учителем (да / нет); выполнили домашнее задание все / не все;
Ошибки и возникшие трудности:	всегда (да / нет) учит трудностей при выполнении домашнего задания, обобщались (да / нет) типичные ошибки, указывалась их причина (да / нет), способ их преодоления эффективный / нет.
Введение нового материала	в форме _____.
Используется	индуктивный / дедуктивный способ, доска / ТСО / материал учебника / презентации/ дополнительный материал _____.
Семантизация с помощью Способ семантизации соответствует:	истолкования / определения / комментариев / перевода / контекста / ситуации. степени обучения (да / нет), трудности вводимого материала (да / нет), целей его усвоения (активное / пассивное) (да / нет).
Усвоение нового языкового материала осуществляется:	в языковых / условно-речевых / речевых упражнениях, в различных видах речевой деятельности: чтение / аудирование / письмо / говорение (монолог/диалог). Рациональное / нет соотношение разных типов упражнений устных / письменных, с использованием ТСО / изобразительной наглядности.
На уроке использованы виды речевой деятельности:	все / несколько – чтение / аудирование / письмо / говорение (монолог / диалог).
При аудировании – перед прослушиванием проведено:	снятие языковых трудностей (да / нет), формирование языковой догадки (да / нет), антиципация (да / нет), постановка целевого задания (да / нет), стимулирование интереса к восприятию (да / нет).

Во время прослушивания	использован аутентичный / неаутентичный материал, речь носителя языка / иностранца / русского / учителя. Прослушивание осуществлялось 1 / 2 / 3 / ____ раз(а). Зрительная наглядность и языковые опоры использовались (да / нет). Ученики поняли текст (да / нет), комментировали его (да / нет).
При говорении использовались:	речевые ситуации / диалог-образец / текст (устный, письменный) / картинки / ТСО; построение диалогических / монологических высказываний в парах / группах / фронтально перед классом.
В обучении чтению решались задачи:	формирование навыков техники чтения / умений понимать прочитанное; использование текста как основы для развития навыков аудирования/ говорения (монолог/ диалог)/ перевода/ другое _____.
Задания/ упражнения использовались	на предтекстовом / текстовом / послетекстовом этапах.
Контроль понимания:	с помощью приемов – вопросы / тест / тезисы / изложение / пересказ / другое.
При письме использовались приемы и задания:	формирование графических навыков, обучение орфографии, формирование навыков выражения мысли в письменной форме, формирование навыков понимания причинно-следственной связи.
III. Заключительный этап	
Подведение итогов, оценка каждого ученика:	неофициальная беседа с учениками (да / нет), ответы на их вопросы (да / нет), оценки выставлены (да / нет).
Самооценка учащихся (рефлексия):	проведена (да / нет) в форме _____.
Домашнее задание:	дано заблаговременно (да / нет), соответствует теме урока (да / нет), понимание задания проконтролировано (да / нет), даны рекомендации к его выполнению (да / нет).
В домашнее задание включены	виды речевой деятельности: чтение / письмо / аудирование / говорение.
Общая характеристика урока	
В течение урока используются	вопросно-ответная работа / выполнение упражнений / заданий / тестирование.
Основные формы работы на уроке:	фронтальная / групповая / парная / индивидуальная; ученик–учитель / ученик–книга / ученик–аудио / ученик–видео / учитель–изображение/ ученик–реалии страны изучаемого языка/ ученик-ученик; их соотношение методически целесообразно (да / нет). Заняты все/ большинство/ половина/меньше половины.
Самостоятельная работа учеников	организована (да / нет) в форме работы с учебником / текстом / словарем / другое _____.
Её место в структуре урока	в начале / середине / конце урока, по теме урока да / нет, органично включена в урок (да / нет).

Хронометраж времени:	преобладает время говорения учителя / обучающихся; преобладает говорение на родном / иностранном языке. Темп урока: высокий / средний / низкий.
Воспитательная ценность урока:	организационная четкость: да / нет; интерес обучающихся к уроку: да / нет; оценка работы обучающихся: справедлива / нет, мотивирована / нет; внимание учителя к примерам, приводимым обучающимися (да / нет); комфортная психологическая атмосфера (да / нет); дисциплина нарушалась / нет.
Структурная четкость урока:	соответствие цели урока (да / нет); разнообразие видов работы: большое / небольшое / отсутствует; целесообразность отдельных этапов: оправданы все / не все.
Готовность кабинета иностранного языка	подготовлен к занятию / нет; имеются материалы аудитивные, визуальные, другие _____. Учащиеся подготовили к занятию свои рабочие места (да / нет).
Коммуникативная характеристика учителя и класса	
Учитель как педагог:	держится уверенно / нет; энергичен / вял; внимателен / отвлекается; мягок / строг, серьезен / весел, уважителен / авторитарен, дружелюбен / отстранен; успешно решает конфликтные ситуации / нет; ошибки – исправляет сам / побуждает учеников.
Речь учителя	выразительна / монотонна, стилистически корректна / нет; языковые ошибки отсутствуют / присутствуют.
Ученики	стремятся пользоваться изучаемым языком (да / нет), боятся допустить ошибку (да / нет); охотно / нет выполняют учебные задания; являются инициаторами общения с учителем / одноклассниками (часто / редко).

Приложение 2. Анализ деятельности Преподавателя 1 на занятии по английскому у студентов 2 курса факультета теории и истории искусства

№ п/п	Что оценивается	Оценка
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	5
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	5
3	Выразительность речи, мимики, жестов	5
4	Корректное использование изучаемого языка	5
5	Темп речи соответствует языковому уровню учеников	5
Подготовка к уроку		
6	Наличие плана урока	4
7	Корректное распределение времени между отдельными частями урока	4
8	Четкость в определении цели урока	3
Деятельность на уроке		
9	Проверка домашнего задания	5
10	Введение нового материала в соответствии с целью урока	4
11	Умение работать с текстом	5
12	Приёмы активизации введенного материала	3
13	Использование классной доски и другого оборудования	3
14	Умение ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	3
15	Способность к импровизации	3
16	Использование разных приёмов работы (индивидуальная / парная / групповая работа, фронтальный опрос)	3
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	3
18	Эффективность контроля усвоения материала	3
19	Исправление ошибок	5
20	Степень достижения цели урока	4
	Итого	80

Учитель: Преподаватель 1
 Тема урока: Творчество Караваджо
 Класс: студенты 2 курса ФТИИ
 Тип урока: Урок ознакомления с новым материалом

I. Вводный этап. Организационный момент

Целевая установка урока:	ученикам не сообщена цель урока
Формулировка темы	не озвучена.
Фонетическая/ речевая разминка:	не проведена;
II. Основной этап	
Повторение (актуализация знаний), разнообразие и целесообразность видов работы на уроке:	нетворческий характер упражнений, индивидуальные особенности обучающихся не учитываются, упражнения однотипны
Домашнее задание:	проверялось на уроке
Случаи невыполнения задания:	не фиксировались, все выполнили домашнее задание
Ошибки и возникшие трудности:	не велся учет трудностей при выполнении домашнего задания
Введение нового материала	в форме объяснения на родном языке
Используется	дедуктивный способ, доска, материал
Семантизация с помощью	перевода
Способ семантизации соответствует:	ступени обучения не во всех случаях, трудности вводимого материала не во всех случаях, целей его усвоения (пассивное) не во всех случаях.
Усвоение нового языкового материала осуществляется:	в языковых упражнениях, нерациональное соотношение разных типов упражнений, без использования изобразительной наглядности.
На уроке использованы виды речевой деятельности:	чтение, говорение (монолог).
При аудировании – перед прослушиванием проведено:	не использовалось
Во время прослушивания	
При говорении использовались:	текст (письменный), картинки построение монологических фронтально перед классом.
В обучении чтению решались задачи:	формирование умений понимать прочитанное; использование текста как основы для развития навыков перевода
Задания/ упражнения использовались	на послетекстовом этапе.

Контроль понимания:	с помощью перевода
При письме использовались приемы и задания:	не использовалось
III. Заключительный этап	
Подведение итогов, оценка каждого ученика:	неофициальная беседа с учениками
Самооценка учащихся (рефлексия):	не проведена
Домашнее задание:	дано заблаговременно, соответствует теме урока, понимание задания не проконтролировано, не даны рекомендации к его выполнению
В домашнее задание включены	виды речевой деятельности: письмо
Общая характеристика урока	
В течение урока используются	выполнение упражнений
Основные формы работы на уроке:	фронтальная индивидуальная; ученик–книга их соотношение методически нецелесообразно Заняты все.
Самостоятельная работа учеников	организована в форме работы с учебником И текстом
Её место в структуре урока	в середине урока, по теме урока, органично включена в урок
Хронометраж времени:	преобладает время говорения учителя; преобладает говорение на родном. Темп урока: средний
Воспитательная ценность урока:	организационная четкость; интерес обучающихся к уроку; оценка работы обучающихся: справедлива, мотивирована ; комфортная психологическая атмосфера; дисциплина не нарушалась
Структурная четкость урока:	соответствие цели урока; небольшое разнообразие видов работы; целесообразность отдельных этапов: не все оправданы
Готовность кабинета иностранного языка	подготовлен к занятию
Коммуникативная характеристика учителя и класса	
Учитель как педагог:	держится уверенно, внимателен, строг, серьезен, уважителен, авторитарен, дружелюбен, побуждает учеников исправлять ошибки
Речь учителя	выразительна, стилистически корректна; языковые ошибки отсутствуют
Ученики	стремятся пользоваться изучаемым языком, не боятся допустить ошибку; охотно выполняют учебные задания; редко являются инициаторами общения с учителем

Приложение 3. Анализ деятельности Преподавателя 2 на занятии по английскому у студентов 2 курса факультета живописи

№ п/п	Что оценивается	Оценка
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	4
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	4
3	Выразительность речи, мимики, жестов	4
4	Корректное использование изучаемого языка	5
5	Темп речи соответствует языковому уровню учеников	4
Подготовка к уроку		
6	Наличие плана урока	4
7	Корректное распределение времени между отдельными частями урока	4
8	Четкость в определении цели урока	2
Деятельность на уроке		
9	Проверка домашнего задания	4
10	Введение нового материала в соответствии с целью урока	3
11	Умение работать с текстом	3
12	Приёмы активизации введенного материала	3
13	Использование классной доски и другого оборудования	0
14	Умение ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	4
15	Способность к импровизации	4
16	Использование разных приёмов работы (индивидуальная / парная / групповая работа, фронтальный опрос)	3
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	3
18	Эффективность контроля усвоения материала	2
19	Исправление ошибок	4
20	Степень достижения цели урока	3
	Итого	67

Учитель: Преподаватель 2
 Тема урока: не обозначена
 Класс: студенты 2 курса факультета живописи
 Тип урока: урок получения нового знания

I. Вводный этап. Организационный момент
--

Целевая установка урока:	отсутствует; ученикам не сообщена цель урока
Формулировка темы	не озвучена.
Фонетическая/ речевая разминка:	не проведена;
II. Основной этап	
Повторение (актуализация знаний), разнообразие и целесообразность видов работы на уроке:	по теме урока отсутствует
Домашнее задание:	проверялось на уроке
Случаи невыполнения задания:	не фиксировались; выполнили домашнее задание не все;
Ошибки и возникшие трудности:	учет трудностей при выполнении домашнего задания не велся.
Введение нового материала	в форме диалога
Используется	дедуктивный способ/ материал учебника
Семантизация с помощью	перевода
Способ семантизации соответствует:	не соответствует ступени обучения, трудности вводимого материала, целям его усвоения (активное).
Усвоение нового языкового материала осуществляется:	в языковых и условно-речевых упражнениях. Рациональное соотношение разных типов упражнений, письменных, с использованием изобразительной наглядности.
На уроке использованы виды речевой деятельности:	чтение, говорение (монолог).
При аудировании – перед прослушиванием проведено:	не использовалось
Во время прослушивания	
При говорении использовались:	текст (письменный) / картинки
В обучении чтению решались задачи:	развитие навыков чтения и формирование умений понимать прочитанное; текст использовался для развития навыков перевода
Задания/ упражнения использовались	не использовались

Контроль понимания:	с помощью перевода
При письме использовались приемы и задания:	не использовалось
III. Заключительный этап	
Подведение итогов, оценка каждого ученика:	неофициальная беседа с учениками
Самооценка учащихся (рефлексия):	не проведена
Домашнее задание:	дано заблаговременно, частично соответствует теме урока, понимание задания не проконтролировано, не даны рекомендации к его выполнению
В домашнее задание включены	виды речевой деятельности: чтение
Общая характеристика урока	
В течение урока используются	выполнение упражнений
Основные формы работы на уроке:	фронтальная; ученик–учитель / ученик–книга / учитель–изображение. их соотношение методически нецелесообразно. Заняты все.
Самостоятельная работа учеников Её место в структуре урока	не организована
Хронометраж времени:	преобладает время говорения учителя; преобладает говорение на родном языке. Темп урока: средний.
Воспитательная ценность урока:	организационная четкость; есть интерес обучающихся к уроку; есть внимание учителя к примерам, приводимым обучающимися; комфортная психологическая атмосфера; дисциплина не нарушалась.
Структурная четкость урока:	несоответствие цели урока; небольшое разнообразие видов работы; целесообразность не всех этапов оправдана.
Готовность кабинета иностранного языка	подготовлен к занятию
Коммуникативная характеристика учителя и класса	
Учитель как педагог:	держится уверенно; энергичен; внимателен; строг, серьезен, уважителен, отстранен; успешно решает конфликтные ситуации; ошибки – исправляет сам.
Речь учителя	выразительна, стилистически корректна; языковые ошибки отсутствуют.
Ученики	не стремятся пользоваться изучаемым языком, не боятся допустить ошибку; охотно выполняют учебные задания; часто являются инициаторами общения с учителем / одноклассниками

Приложение 4. Анализ деятельности Преподавателя 3 на занятии по английскому у студентов 2 курса факультетов живописи и скульптуры

№ п/п	Что оценивается	Оценка
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	5
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	5
3	Выразительность речи, мимики, жестов	4
4	Корректное использование изучаемого языка	3
5	Темп речи соответствует языковому уровню учеников	4
Подготовка к уроку		
6	Наличие плана урока	3
7	Корректное распределение времени между отдельными частями урока	2
8	Четкость в определении цели урока	3
Деятельность на уроке		
9	Проверка домашнего задания	0
10	Введение нового материала в соответствии с целью урока	4
11	Умение работать с текстом	3
12	Приёмы активизации введенного материала	3
13	Использование классной доски и другого оборудования	0
14	Умение ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	4
15	Способность к импровизации	5
16	Использование разных приёмов работы (индивидуальная / парная / групповая работа, фронтальный опрос)	3
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	5
18	Эффективность контроля усвоения материала	3
19	Исправление ошибок	2
20	Степень достижения цели урока	3
	Итого	64

Учитель: Преподаватель 3
Тема урока: Colour schemes
Класс: студенты 2 курса факультетов живописи и скульптуры
Тип урока: урок получения нового знания

I. Вводный этап. Организационный момент	
Целевая установка урока:	отсутствует
Формулировка темы	понятна ученикам
Фонетическая/ речевая разминка:	не проведена

II. Основной этап	
Повторение (актуализация знаний), разнообразие и целесообразность видов работы на уроке:	по теме урока
Домашнее задание: Случаи невыполнения задания: Ошибки и возникшие трудности:	не проверялось
Введение нового материала Используется Семантизация с помощью Способ семантизации соответствует:	в форме диалога учитель-ученик. материал учебника истолкования / определения / перевода ступени обучения, трудности вводимого материала, но не соответствует цели его усвоения (активное).
Усвоение нового языкового материала осуществляется:	в различных видах речевой деятельности: чтении и говорении (монолог).
На уроке использованы виды речевой деятельности:	чтение и говорение (монолог).
При аудировании – перед прослушиванием проведено: Во время прослушивания	не использовалось
При говорении использовались:	речевые ситуации / текст (письменный) / картинки / построение монологических высказываний в парах фронтально перед классом.
В обучении чтению решались задачи:	развитие навыков чтения и умений понимать прочитанное; использование текста как основы для развития навыков говорения и перевода.
Задания/ упражнения использовались Контроль понимания:	на предтекстовом и послетекстовом этапах. с помощью вопросов и перевода
При письме использовались приемы и задания:	не использовалось

III. Заключительный этап	
Подведение итогов, оценка каждого ученика:	неофициальная беседа с учениками
Самооценка учащихся (рефлексия):	не проведена
Домашнее задание:	дано заблаговременно, соответствует теме урока, понимание задания проконтролировано, даны рекомендации к его выполнению.
В домашнее задание включены	виды речевой деятельности: говорение.
Общая характеристика урока	
В течение урока используются	вопросно-ответная работа
Основные формы работы на уроке:	фронтальная / ученик–учитель / учитель–изображение/ их соотношение методически нецелесообразно. Заняты все.
Самостоятельная работа учеников Её место в структуре урока	не организована
Хронометраж времени:	преобладает время говорения обучающихся; преобладает говорение иностранном языке. Темп урока: низкий.
Воспитательная ценность урока:	нет организационной четкости; есть интерес обучающихся к уроку; есть внимание учителя к примерам, приводимым обучающимися; комфортная психологическая атмосфера; дисциплина не нарушалась.
Структурная четкость урока:	нет соответствия цели урока; разнообразие видов работы отсутствует; целесообразность отдельных этапов не все.
Готовность кабинета иностранного языка	подготовлен к занятию; имеются визуальные материалы.
Коммуникативная характеристика учителя и класса	
Учитель как педагог:	держится уверенно / энергичен / внимателен ; мягок, серьезен, уважителен, дружелюбен; успешно решает конфликтные ситуации; ошибки – исправляет сам.
Речь учителя	монотонна, стилистически корректна ; языковые ошибки присутствуют.
Ученики	не стремятся пользоваться изучаемым языком, боятся допустить ошибку; охотно выполняют учебные задания; редко являются инициаторами общения с учителем / однокурсниками

**Приложение 5. Анализ деятельности Преподавателя 4 на занятии по
английскому у студентов 2 курса факультета графики**

№ п/п	Что оценивается	Оценка
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	3
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	2
3	Выразительность речи, мимики, жестов	3
4	Корректное использование изучаемого языка	4
5	Темп речи соответствует языковому уровню учеников	4
Подготовка к уроку		
6	Наличие плана урока	3
7	Корректное распределение времени между отдельными частями урока	2
8	Четкость в определении цели урока	2
Деятельность на уроке		
9	Проверка домашнего задания	2
10	Введение нового материала в соответствии с целью урока	4
11	Умение работать с текстом	3
12	Приёмы активизации введенного материала	2
13	Использование классной доски и другого оборудования	3
14	Умение ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	2
15	Способность к импровизации	2
16	Использование разных приёмов работы (индивидуальная / парная / групповая работа, фронтальный опрос)	2
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	2
18	Эффективность контроля усвоения материала	2
19	Исправление ошибок	3
20	Степень достижения цели урока	2
	Итого	52

Учитель: Преподаватель 4
Тема урока: Complex subject
Класс: студенты 2 курса факультета графики
Тип урока: урок получения нового знания

I. Вводный этап. Организационный момент	
Целевая установка урока:	отсутствует ученикам не сообщена цель урока
Формулировка темы	не озвучена
Фонетическая/ речевая разминка:	не проведена
II. Основной этап	

Повторение (актуализация знаний), разнообразие и целесообразность видов работы на уроке:	по теме урока, нет учета индивидуальных особенностей обучающихся, упражнения однотипны.
Домашнее задание: Случаи невыполнения задания: Ошибки и возникшие трудности:	Не проверялось
Введение нового материала Используется Семантизация с помощью Способ семантизации соответствует:	в форме объяснения на родном языке дедуктивный способ, материал учебника перевода не соответствует ступени обучения, трудности вводимого материала и целям его усвоения (пассивное).
Усвоение нового языкового материала осуществляется:	в языковых и условно-речевых упражнениях. Нерациональное соотношение разных типов упражнений
На уроке использованы виды речевой деятельности:	чтение
При аудировании – перед прослушиванием проведено: Во время прослушивания	Не использовалось
При говорении использовались:	Не использовалось
В обучении чтению решались задачи:	формирование умений понимать прочитанное
Задания/ упражнения использовались Контроль понимания:	Не использовались
При письме использовались приемы и задания:	Не использовались
III. Заключительный этап	

Подведение итогов, оценка каждого ученика:	Не проводилось
Самооценка учащихся (рефлексия) ут :	Не проведена
Домашнее задание:	соответствует теме урока, понимание задания не проконтролировано
В домашнее задание включены	виды речевой деятельности: письмо
Общая характеристика урока	
В течение урока используются	вопросно-ответная работа
Основные формы работы на уроке:	учитель–изображение их соотношение методически нецелесообразно Заняты меньше половины.
Самостоятельная работа учеников	Не организована (да / нет)
Её место в структуре урока	
Хронометраж времени:	преобладает время говорения учителя; преобладает говорение на родном языке. Темп урока: низкий.
Воспитательная ценность урока:	Нет организационной четкости, интерес обучающихся к уроку отсутствует оценка работы обучающихся несправедлива и немотивирована некомфортная психологическая атмосфера дисциплина не нарушалась.
Структурная четкость урока:	нет соответствия цели урока; небольшое разнообразие видов работы; целесообразность не всех этапов оправдана.
Готовность кабинета иностранного языка	не подготовлен к занятию; нет материалов (аудитивных, визуальных, др.)
Коммуникативная характеристика учителя и класса	
Учитель как педагог:	держится уверенно; энергичен; внимателен; строг, серьезен, авторитарен, отстранен; не очень успешно решает конфликтные ситуации; ошибки – исправляет сам.
Речь учителя	монотонна, стилистически корректна ; языковые ошибки отсутствуют.
Ученики	не стремятся пользоваться изучаемым языком, боясь допустить ошибку; неохотно выполняют учебные задания; редко являются инициаторами общения с учителем / однокурсниками

Приложение 6. Анализ деятельности Преподавателя 5 на занятии по английскому у студентов 2 курса факультета живописи

№ п/п	Что оценивается	Оценка
Личные качества преподавателя		
1	Доброжелательность, справедливость	5
2	Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	5
3	Выразительность речи, мимики, жестов	4
4	Корректное использование изучаемого языка	5
5	Темп речи соответствует языковому уровню учеников	4
Подготовка к уроку		
6	Наличие плана урока	3
7	Корректное распределение времени между отдельными частями урока	3
8	Четкость в определении цели урока	3
Деятельность на уроке		
9	Проверка домашнего задания	0
10	Введение нового материала в соответствии с целью урока	3
11	Умение работать с текстом	3
12	Приёмы активизации введенного материала	2
13	Использование классной доски и другого оборудования	0
14	Умение ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока	3
15	Способность к импровизации	3
16	Использование разных приёмов работы (индивидуальная / парная / групповая работа, фронтальный опрос)	2
17	Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	2
18	Эффективность контроля усвоения материала	2
19	Исправление ошибок	4
20	Степень достижения цели урока	3
	Итого	59

Учитель: Преподаватель 5
 Тема урока: Complex subject
 Класс: студенты 2 курса факультета живописи
 Тип урока: урок получения нового знания

I. Вводный этап. Организационный момент
--

Целевая установка урока:	отсутствует ученикам не сообщена цель урока
Формулировка темы	не озвучена
Фонетическая/ речевая разминка:	не проведена
II. Основной этап	
Повторение (актуализация знаний), разнообразие и целесообразность видов работы на уроке:	по теме урока, нет учета индивидуальных особенностей обучающихся, упражнения однотипны.
Домашнее задание:	проверялось на уроке, контролировалось в ходе работы над новым учебным материалом
Случаи невыполнения задания:	не фиксировались учителем; выполнили домашнее задание все;
Ошибки и возникшие трудности:	учет трудностей при выполнении домашнего задания не велся
Введение нового материала	в форме объяснения на родном языке
Используется	дедуктивный способ, на материале учебника, дополнительный материал (методическое пособие)
Семантизация с помощью	перевода
Способ семантизации соответствует:	ступени обучения, трудности вводимого материала, целей его усвоения (пассивное).
Усвоение нового языкового материала осуществляется:	в языковых упражнениях, не рациональное соотношение разных типов упражнений с использованием наглядности.
На уроке использованы виды речевой деятельности:	чтение
При аудировании – перед прослушиванием проведено:	не использовалось
Во время прослушивания	
При говорении использовались:	не использовалось
В обучении чтению решались задачи:	развитие навыков чтения и формирование умений понимать прочитанное; текст использовался для развития навыков перевода
Задания/ упражнения использовались	не использовались

Контроль понимания:	перевод
При письме использовались приемы и задания:	не использовалось
III. Заключительный этап	
Подведение итогов, оценка каждого ученика:	не подводились
Самооценка учащихся (рефлексия):	не проведена
Домашнее задание:	дано заблаговременно, НЕ соответствует теме урока, понимание задания проконтролировано, даны рекомендации к его выполнению.
В домашнее задание включены	виды речевой деятельности: говорение
Общая характеристика урока	
В течение урока используются	выполнение упражнений / заданий
Основные формы работы на уроке:	фронтальная (учитель-класс); ученик–учитель; их соотношение методически нецелесообразно Заняты большинство
Самостоятельная работа учеников Её место в структуре урока	не организована
Хронометраж времени:	преобладает время говорения учителя; преобладает говорение на родном языке. Темп урока: низкий.
Воспитательная ценность урока:	нет организационной четкости; есть интерес обучающихся к уроку; НЕТ оценки работы обучающихся; учитель внимателен к примерам, приводимым обучающимися; комфортная психологическая атмосфера; дисциплина не нарушалась .
Структурная четкость урока:	есть соответствие цели урока; небольшое разнообразие видов работы; целесообразность не всех этапов оправдана.
Готовность кабинета иностранного языка	не подготовлен к занятию; нет материалов (аудитивных, визуальных, др.)
Коммуникативная характеристика учителя и класса	
Учитель как педагог:	держится уверенно; энергичен; внимателен; мягок, серьезен, уважителен, дружелюбен; успешно решает конфликтные ситуации; ошибки – исправляет сам.
Речь учителя	монотонна, стилистически корректна; языковые ошибки отсутствуют.

Ученики	не стремятся пользоваться изучаемым языком, боятся допустить ошибку; охотно выполняют учебные задания; редко являются инициаторами общения с учителем / однокурсниками
---------	--

Приложение 7. Анкета на определение потребностей учащихся

- 1) Для чего Вам больше всего нужен английский язык (сейчас или в будущем)?
Для путешествий, для учёбы, для профессиональной деятельности, для сдачи экзамена, для чтения литературы, для расширения круга знакомств, для эмиграции, для общего развития, для участия в конференциях, другое ...
- 2) Напишите 5 вещей, которые Вы бы хотели делать лучше, используя для этого английский язык (например, писать официальные письма):
 А) _____ В) _____
 Б) _____ Г) _____
 Д) _____
- 3) Каким из ниже перечисленных аспектов, Вы считаете необходимым уделить больше внимания? Отметьте в таблице ответ, который отражает Ваше мнение и прокомментируйте свой выбор.

	Мне нужно больше заниматься этим аспектом	Меня устраивает текущий уровень владения данным аспектом	Этот аспект для меня сейчас менее важен	Комментарии
Чтение				
Письмо				
Говорение				
Аудирование				
Грамматика				
Словарный запас				
Произношение				
Язык специальности				

- 4) При изучении английского языка, что ...
 А) ... доставляет Вам удовольствие?
 Б) ... вызывает у Вас скуку?
 В) ... Вы находите простым?
 Г) ... Вы находите сложным?

Приложение 8. Результаты анкетирования на определение потребностей учащихся

	арх-ры	скул-ры	гр-ки	жив-цы	иск-ды
для путешествий	9	10	13	13	9
для учёбы	1	6	5	1	8
для профессиональной деятельности	9	9	12	10	6
для сдачи экзамена		4	4	3	2
для чтения литературы	5	4	8	6	8
для расширения круга знакомств	3	5	8	7	3
для эмиграции	1	3	3	2	3
для общего развития	6	4	9	6	5
для участия в конференциях	3	2	4	2	1
другое			5	1	1

	Мне нужно больше заниматься этим аспектом	Меня устраивает текущий уровень владения данным аспектом	Этот аспект для меня сейчас менее важен	Комментарии
Чтение	35	25	3	См. в тексте работы
Письмо	26	22	11	
Говорение	53	9	2	
Аудирование	41	7	11	
Грамматика	33	18	7	
Словарный запас	54	3	4	

Произношение	28	20	9	
Язык специальности	32	14	9	

Приложение 9. Тест А.Любимова на определение ведущей репрезентативной системы

«Скорость»

- а) быстрая смена пейзажа, мелькание деревьев, домов... (+)
- б) шум ветра, шуршание шин, визг тормозов. (*)
- в) учащенное сердцебиение; ощущение ветра, бьющего в лицо. (@)

«Плохая погода»

- а) завывание ветра, стук капель. (*)
- б) зябко, ощущение сырости, влажный воздух. (@)
- в) тусклое небо, серые тучи. (+)

«Мед»

- а) сладкий запах, липкие губы, тягучий. (@)
- б) золотистая, прозрачная жидкость. (+)
- в) хлопок открывающейся банки, звон ложек, жужжание пчел. (*)

«Море»

- а) сине-зеленая вода, большие волны с белыми гребешками. (+)
- б) теплая, соленая вода, горячий песок. (@)
- в) шум прибоя, шелест волн, крики чаек. (*)

«Усталость»

- а) тело ломит, голова тяжелая, вялость. (@)
- б) мир вокруг кажется серым, бесцветным, пелена перед глазами. (+)
- в) громкие звуки раздражают, хочется тишины. (*)

«Яблоко»

- а) звонкий хруст укуса. (*)
- б) круглый плод, красного, желтого или зеленого цвета на высоком дереве. (+)
- в) кисло-сладкий, сочный вкус, запах варенья. (@)

«Снег»

- а) сверкающее, искрящееся на солнце белое покрывало. (+)
- б) холодный, мягкий, пушистый. (@)
- в) скрипит под ногами, потрескивание наста. (*)

«Вечер»

- а) размытые краски, яркие огни фонарей, длинные тени. (+)
- б) приглушенные звуки, голоса близких, шкварчащий на сковороде ужин. (*)
- в) ощущение приятной усталости, мягкое удобное кресло, чашка горячего чая. (@)

«У костра»

- а) тепло, дым щиплет глаза, согревает. (@)
- б) языки красного пламени, вспыхивающие угли, сизый дым. (+)
- в) потрескивание углей, шипение дров, бульканье воды в котелке. (*)

«Дерево»

- а) шелест листьев, треск сучьев, скрип веток. (*)
- б) высокий прямой коричневый ствол, зеленая крона, лучи солнца проглядывают сквозь листву. (+)
- в) шершавая кора, мягкая листва, запах свежести. (@)

«Библиотека»

- а) шорох страниц, приглушенная речь, скрип стульев. (*)
- б) книги с гладкими обложками, увесистые тома, запах старых книг. (@)
- в) гляцевые и матовые, красочные и разноцветные обложки книг; высокие стеллажи. (+)

«Город»

- а) завлекающие витрины магазинов, разнообразие и смешение различных запахов. (@)
- б) высокие здания, серые мостовые, яркие рекламные щиты, разноцветные машины. (+)
- в) шум машин, гул голосов, вой сирены, хлопанье дверей. (*)

«Утро»

- а) светло-голубое небо, прозрачный воздух, показавшееся из-за горизонта розовое солнце. (+)
- б) щебетание птиц, тишина, тихое шуршание листьев. (*)
- в) прохладный воздух, влажная трава, теплые лучи солнца, дышится полной грудью. (@)

«Ремонт»

- а) запах пыли, краски, лака; влажные свежепоклеенные обои. (@)
- б) чистые обои, белый потолок, беспорядок. (+)
- в) стук молотка, визг дрели, эхо в пустых комнатах. (*)

«Церковь»

- а) огоньки свечей, золото алтаря, тусклые краски старинных икон, полумрак. (+)
- б) монотонный голос богослужителя, хоровое пение, потрескивание свечей. (*)
- в) сладкий запах ладана, запах горящего воска, ощущение умиротворения. (@)

Приложение 10. Тест Дж.Ревелл и С.Норман на определение ведущей репрезентативной системы

Какие утверждения верны в вашем отношении 4 = всегда, 3= обычно, 2=часто, 1=редко, 0=никогда (поставьте соответствующее число рядом с каждым вариантом ответа)

- 1) Когда Вы общаетесь в другими людьми, Вы предпочитаете:
 - а) встречаться лично?
 - Б) разговаривать по телефону?
 - В) вместе что-то делать (гулять, заниматься спортом и т.д.)?

- 2) Когда Вы злитесь, Вы:
 - б) кричите и привлекаете к себе всеобщее внимание?
 - В) сжимаете кулаки и стремительно уходите?
 - А) замолкаете и уходите в себя?

- 3) Когда Вы закрываете глаза и представляете себе что-то, Вы обычно:
 - в) опускаете голову?
 - А) держите голову прямо?
 - Б) слегка наклоняете голову на сторону ?

- 4) Когда Вы закрываете глаза и представляете себе что-то, Вы:
 - б) мыслите её звуками и образами?
 - А) видите чёткую и подробную картинку?
 - В) погружаетесь в определённое эмоциональное состояние, но картинка при этом размыта?

- 5) Что Вы можете сказать о своей памяти? Вы:
 - а) не запоминаете имена, но помните лица?
 - Б) запоминаете имена, слова и цифры?
 - В) лучше всего запоминаете то, что сделали сами?

- 6) В Вашей комнате:
 - а) порядок, и на неё приятно смотреть?
 - В) всё продумано с точки зрения комфорта?
 - Б) главное это акустика?

- 7) В своё свободное время Вы предпочитаете:
 - б) слушать музыку или радио?
 - В) ходить на прогулку, заниматься спортом?
 - А) смотреть телевизор, читать?

- 8) В процессе разговора Вы:
 - б) любите слушать, но Вам не терпится что-то сказать самому?

- А) не любите ни говорить, ни слушать подолгу?
В) активно жестикулируете?
- 9) Когда Вы вынуждены сидеть и ждать, Вы:
в) не можете усидеть на месте, грызёте ногти?
А) смотрите по сторонам, рассматриваете окружающие предметы?
Б) разговариваете сам с собой или с другими людьми?
- 10) Когда Вы читаете, Вы:
а) любите описания, и в Вашей голове формируется чёткий образ?
Б) любите диалоги, и в Вашей голове звучат голоса героев?
В) предпочитаете книги с захватывающим сюжетом, или предпочитаете не читать?
- 11) Какую одежду вы любите носить?
Б) Вы не особо об этом задумываетесь.
В) Предпочитаете свободные вещи. На первом месте для Вас комфорт.
А) С чётким силуэтом, приятных цветов.
- 12) Ваш голос:
в) низкий, а темп речи медленный?
А) высокий, а темп речи быстрый?
Б) плавный, и Вы любите говорить сами с собой?

Приложение 11. Опросник на определение ведущего полушария головного мозга

1. А. Я предпочитаю сам найти способ выполнения незнакомого для меня задания
В. Я предпочитаю, чтобы мне объяснили, каким образом лучше всего выполнить незнакомого для меня задание
2. А. Я должен сам составлять свои планы В. Я могу следовать чьему-то плану
3. А. Я гибкий и непредсказуемый человек
В. Я стабильный и последовательный человек
4. А. Я все вещи держу на своих местах
В. То, где лежат мои вещи, зависит от того, чем я занимаюсь
5. А. Я распределяю работу по времени, которое мне отведено В. Я предпочитаю делать работу в последнюю минуту
6. А. Я знаю, что я прав, потому что у меня есть веские причины В. Я знаю, что я прав, даже без веских причин
7. А. Мне необходимо разнообразие и перемены в жизни
В. Мне необходима хорошо распланированная и упорядоченная жизнь
8. А. Иногда у меня бывает слишком много идей в новой для меня ситуации В.
Иногда у меня совсем не бывает идей в новой для меня ситуации
9. А. Сначала я выполняю легкие задачи, а затем, важные. В. Сначала я выполняю важные задачи, а затем, легкие.
10. А. Когда мне нужно принять непростое решение, я опираюсь на то, что точно **знаю**.
В. Когда мне нужно принять непростое решение, я опираюсь на то, что **чувствую**.
11. А. Я специально отвожу время на выполнение работы В. Я не думаю о времени, когда работаю
12. А. У меня хорошая само дисциплина.
В. Я действую, опираясь на чувства.
13. А. Другие люди не понимают моей логики в организации жизни В.
Другие люди думают, что я хорошо организую
14. А. Я соглашаюсь с новыми идеями раньше остальных людей В. Я обдумываю новые идеи дольше остальных
15. А. Я мыслю образами В. Я мыслю словами

16. А. Я стараюсь найти одно решение проблемы
В. Я стараюсь найти несколько различных способов решения проблемы
17. А. Обычно я могу проанализировать, что произойдет дальше В.
Обычно я могу почувствовать, что произойдет дальше
18. А. Я редко использую воображение
В. Я использую воображение практически во всех делах
19. А. Я начинаю много дел и никогда не заканчиваю их
В. Я заканчиваю одно дело перед тем, как начать следующее
20. А. Я ищу новые способы выполнения известной работы В. Если один способ работает хорошо, я не меняю его
21. А. Мне доставляет удовольствие рисковать В. Мне хватает удовольствия и без риска

**Приложение 12. Результаты тестирования студентов Академии
Художеств (по факультетам)**

Факультет теории и истории искусства

Пол, возраст	Ведущее полушарие	Ведущий сенсорный канал
Жен., 19 лет	Умеренно левое	Виз.
Жен., 23 года	Умеренно левое	Виз.
Жен., 22 года	Умеренно правое	Ауд./Виз.
Жен., 20 лет	50/50	Виз.
Жен., 20 лет	Ярко выражено правое	Виз.
Жен., 21 год	Умеренно левое	Виз.
Жен., 20 лет	50/50, ближе к правому	Виз.
Жен., 20 лет	50/50	Виз.
Жен., 20 лет	Умеренно правое	Виз.
Жен., 20 лет	Умеренно правое	Виз.
Муж., 20 лет	Ярко выражено правое	Кин. /Виз

Архитектурный факультет

Пол, возраст	Ведущее полушарие	Ведущий сенсорный канал
Жен., 19 лет	50/50	Виз.
Жен., 21 год	50/50	Виз.
Жен., 20 лет	Умеренно левое	Ауд./Виз.
Жен., 21 год	Умеренно левое	Ауд./Виз.
Жен., 22 года	50/50	Виз.
Муж., 29 лет	Ярко выражено правое	Кин.
Жен., 21 год	50/50, ближе к левому	Кин.

Жен., 21 год	Умеренно правое	Кин. /Виз.
Жен., 22 года	Умеренно левое	Ауд./Виз.
Жен., 24 года	Умеренно правое	Не выяв.

Живописный факультет

Пол, возраст	Ведущее полушарие	Ведущий сенсорный канал
Жен., 30 лет	Умеренно правое	Виз.
Жен., 20 лет	Умеренно левое	Виз.
Муж., 20 лет	50/50, ближе к правому	Кин. /Виз.
Жен., 21 год	Умеренно правое	Кин.
Жен., 25 лет	Умеренно правое	Не выяв.
Жен., 23 года	50/50, ближе к правому	Виз.
Жен., 21 год	50/50, ближе к правому	Кин. /Виз.
Жен., 24 года	50/50, ближе к правому	Виз.
Жен., 20 лет	50/50	Кин.
Жен., 19 лет	Умеренно правое	Кин.
Жен., 26 лет	50/50	Виз.
Жен., 26 лет	Умеренно правое	Виз.
Жен., 21 год	50/50, ближе к правому	Кин. /Виз.
Жен., 21 год	Ярко выраженное правое	Виз.
Жен., 20 лет	50/50	Кин. /Виз.

Графический факультет

Пол, возраст	Ведущее полушарие	Ведущий сенсорный канал
Жен., 30 лет	Умеренно правое	Виз.
Жен., 20 лет	Умеренно левое	Виз.
Муж., 20 лет	50/50, ближе к правому	Кин. /Виз.
Жен., 21 год	Умеренно правое	Кин.
Жен., 25 лет	Умеренно правое	Не выяв.
Жен., 23 года	50/50, ближе к правому	Виз.
Жен., 21 год	50/50, ближе к правому	Кин. /Виз.
Жен., 24 года	50/50, ближе к правому	Виз.
Жен., 20 лет	50/50	Кин.
Жен., 19 лет	Умеренно правое	Кин.
Жен., 26 лет	50/50	Виз.
Жен., 26 лет	Умеренно правое	Виз.
Жен., 21 год	50/50, ближе к правому	Кин. /Виз.
Жен., 21 год	Ярко выраженное правое	Виз.
Жен., 20 лет	50/50	Кин. /Виз.

Скульптурный факультет

Пол, возраст	Ведущее полушарие	Ведущий сенсорный канал
Муж., 26 лет	Умеренно правое	Не выяв.
Жен., 19 лет	Умеренно правое	Кин.
Жен., 24 года	Умеренно правое	Кин.
Муж., 27 лет	Умеренно правое	Ауд./Виз.

Муж., -	50/50, ближе к левому	Виз.
Жен., 23 года	50/50	Ауд./Виз.
Жен., 20 лет	Умеренно правое	Не выяв.
Муж., 29 лет	Умеренно правое	Кин. /Виз.
Муж., 18 лет	Ярко выраженное правое	Виз.
Муж., 20 лет	Умеренно правое	Кин.
Муж., 23 года	50/50	Кин.
Муж., 23 года	50/50	Не выяв. (Кин.?)
Жен., 28 лет	Умеренно правое	Ауд.