

- развитие системы информирования о программах академической мобильности.

Интересен опыт СПбГПУ по формированию документального обеспечения мобильности [2], где решением организации мобильности студентов и аспирантов в формах организованной и неорганизованной мобильности, включенного обучения, краткосрочных программ, летних и зимних школ занимаются на трех уровнях: кафедральном, факультетском и университетском, и курируют процесс сотрудники, занимающиеся в этих подразделениях международной деятельностью.

Основополагающим документом, подписываемым вузами является рамочный договор о сотрудничестве, поскольку он юридически отражает желание вузов стать партнерами и играет роль фундамента, на котором строятся и развиваются двусторонние отношения. В договоре стороны обговаривают намерение о сотрудничестве и перечисляют области, в которых планируют его развивать, кроме того стороны приходят к соглашению о том, каким образом будет регламентировано сотрудничество в каждой из указанных областей.

Соглашение об обмене студентами, подписанное вузами-партнерами, является тем документом, который регламентирует процесс академической мобильности в университете. Оно подписывается со ссылкой на ранний договор, заключенный между университетами. В согла-

шении оговаривается период пребывания в партнерском вузе, количество студентов от каждого вуза, участвующих в обменах, финансовые условия, уровень подготовки студентов, ответственность сторон, условия пребывания и проживания, обязательства по признанию периода обучения за рубежом в партнерском вузе.

Положение «О совместных образовательных программах включенного обучения и «Двойной диплом», разрабатываемых и реализуемых СПбГПУ совместно с зарубежными вузами-партнерами». Данное положение является обязательной составляющей документооборота, регламентирующими академическую мобильность в университете, в котором оговариваются основные условия прохождения включенного обучения, его цели и задачи, принципы функционирования, финансовые условия.

Таким образом, можно предположить, что организация и реализация мобильности аспирантов и студентов зависит в большей степени от инициативы самого образовательного учреждения и его желания сотрудничать с зарубежными и российскими партнерами. С целью стимулирования вузов к развитию программ академической мобильности может быть предложена система оценки деятельности российских вузов по развитию академической мобильности и введение ее в качестве компонента в официальные системы оценки вузов (рейтинг вузов, показатели государственной аккредитации).

#### Литература:

1. Баева И.А. Докторантура — ступень многоуровневого образования в контексте Болонского Процесса // Совершенствование подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Сборник научных трудов. Вып. 1. — СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. — 190с.
2. Краткосрочные программы обучения/Арсеньев Д.Г., Алексанков А.М., Кораблев В.В. и др.; Под. ред. А.М. Алексанкова: Учеб. Пособие: СПб.:Изд-во Политехн. Ун-та, 2007. 158с.
3. Методические рекомендации по развитию академической мобильности студентов и преподавателей в вузе. — <http://portal.ntfi.ru/portal/page/portal/bp/monitoring/2007>
4. Современное состояние законодательно-правового обеспечения процессов внутренней и внешней академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей в Российской Федерации. — [http://www.msu.ru/innovation/am/zakon\\_baza.rtf](http://www.msu.ru/innovation/am/zakon_baza.rtf)

## Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению

Соболева А.В., соискатель

Томский политехнический университет

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Обдалова О.А.

Для реализации практических целей обучения иноязычным языкам, состоящих в формировании навыков и развитии умений устно-речевого иноязычного общения, прежде всего, необходимо создать условия для активного речевого взаимодействия обучаемых друг с другом и активизации их речемыслительной деятельности. В связи с этим в учебном процессе ведущее значение имеют учебно-речевые ситуации (УРС), направленные на мотивацию и стимулирование общения на

иностранным языке. В методике эти ситуации относят к упражнениям открытого типа, так как они исключают единственно верный вариант ответа, решения, выполнения задания, носят творческий характер, и направлены, прежде всего, на содержание высказывания, обеспечивая тем самым максимальную речевую деятельность обучаемых.

Современные методисты выделяют несколько типов УРС, однако на сегодняшний день не существует универ-

сальной типологии учебно-речевых ситуаций, определяющей место каждого типа в учебном процессе и позволяющей целенаправленно их использовать. Рассмотрим имеющиеся классификации УРС:

I. Пассов Е.И. и Стояновский А.М. различают типы ситуаций, исходя из вида взаимоотношений между коммуникантами [4]. По их мнению, именно взаимоотношения являются системообразующим компонентом любой ситуации и могут быть заданы четырьмя главными факторами: социальным статусом человека, его ролью как субъекта общения, выполняемой деятельностью и нравственными критериями. Авторы выделяют:

1. Ситуации социально-статусных взаимоотношений
2. Ситуации ролевых взаимоотношений
3. Ситуации деятельностных взаимоотношений
4. Ситуации нравственных взаимоотношений

По мнению авторов, в *ситуациях социально-статусных взаимоотношений* именно социальный статус определяет доминантные взаимоотношения в зависимости от характера общения коммуникантов и коммуникативных задач, стоящих перед ними. В учебно-речевых ситуациях данного типа обучаемые выступают как представители класса, социальных слоев, профессиональных групп, политических и общественных организаций, возрастных групп и пр.

Функциональной стороной статуса, характеризующегося определенными правами и обязанностями, выступает роль. Отсюда между коммуникантами возникают *ролевые взаимоотношения*.

В основе *ситуаций деятельностных взаимоотношений* лежат взаимоотношения, которые складываются в самой деятельности, в процессе взаимодействия коммуникантов.

Создание *ситуаций нравственных взаимоотношений* является одним из наиболее эффективных способов стимулирования общения, так как они обладают наибольшей «ситуагенностью». Эти отношения носят интегративный характер и имеют ключевое значение для создания ситуаций.

Авторы отмечают, что все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство и в зависимости от доминантности какого-либо типа взаимоотношений ситуацию речевого общения можно рассматривать, например, как ситуацию отношений совместной деятельности, но это одновременно означает, что в нее также включаются и другие взаимоотношения. Таким образом, любой тип взаимоотношений носит синтетический характер.

II. Скалкин В.Л. выделяет дополняемые, проблемные, воображаемые и ролевые учебно-речевые ситуации [6], располагая их в следующем порядке по степени трудности:

1. *Дополняемые* учебно-речевые ситуации предполагают дополнение новой информацией, завершение описания чего-либо, формулирование вывода, умозаключения.

2. Систематически и преднамеренно создаваемые *проблемные ситуации* имеют большое значение для обучения неподготовленной устной речи и способствуют возникновению мотива и потребностей высказывания, выдвижения гипотез, предположений, активизации мыслительной деятельности и речемыслительной деятельности учащихся, причем правильная постановка проблемы выполняет функцию начального стимула для активизации речемыслительной деятельности.

Подробному рассмотрению проблемных ситуаций посвятила свою работу Сафонова В.В. [5]. По ее мнению, создание проблемной ситуации определяется видом речевой деятельности, источниками информации и характером вербальных и невербальных опор, конкретными приемами обучения, предполагающими определенные соотношения между мнемонической и мыслительно-творческой деятельностью. Проблемная учебно-речевая ситуация содержит одну из внеречевых задач, «направленных на развитие умственных (включая творческие) способностей школьников» [5]. К таким задачам Сафонова В.В. относит:

а) поисково-игровые задачи, целевым назначением которых является совершенствование определенных качеств восприятия, мышления, воображения и памяти обучаемых при отработке речевых навыков и умений.

б) коммуникативно-поисковые задачи, направленные на формирование у учащихся знаний о коммуникативном значении и назначении изучаемых языковых единиц и умений оформлять иноязычную речь в соответствии с ее предполагаемым коммуникативным содержанием, а также умений адекватно ее интерпретировать;

в) коммуникативно-ориентированные (включая ролевые) речевые игры, развивающие у обучаемых навыки диалогической и монологической речи и формирующие знания о различных аспектах культуры поведения человека в ситуациях бытового общения;

г) познавательно-поисковые, культуроведческие (включая страноведческие и лингвострановедческие) задачи и задания, обеспечивающие повышение уровня социокультурной образованности и направленные на развитие социокультурных, коммуникативно-познавательных и коммуникативно-речевых умений, а также интегрирующие изучение языков и культур в контексте диалога культур и цивилизаций.

3. *Воображаемые* учебно-речевые ситуации базируются на воображении участников речевого общения. Подобные ситуации предполагают спор, дискуссию, отстаивание своего мнения.

4. *Ролевые* учебно-речевые ситуации предполагают указание социальных ролей участников и ставят перед обучаемыми задачу «войти» в соответствующий образ и определить тему разговора самостоятельно [8]. При моделировании таких ситуаций можно указать также некоторые детали разговора.

Выделяют два основных, часто пересекающихся типа ролей: социальные и психологические [1]. Социальные

роли диктуются обстоятельствами, отражают социальные функции (покупатель, продавец, учитель, ученик, полицейский, турист, клиент). Психологические роли переживаются как психологическое состояние (взрослый, ребенок, друг, враг, соперник). Ролевые ожидания и ролевые взаимоотношения, в которые вступают люди в ситуациях коммуникативного общения, часто определяют содержание и характер этого общения.

III. Соловова Е.Н. выделяет три типа ситуаций [7]: реальные, проблемные и условные.

*Реальные* ситуации в учебных условиях ограничены ролями учителя и учащегося. В основном они связаны с межличностным общением с преподавателем или в учебной группе во время занятия.

*Учебная проблемная ситуация* активизирует мыслительную и речемыслительную деятельность учащегося на занятиях в условиях иноязычного речевого общения и создает учебно-познавательную мотивацию для осуществления этого общения. Участвуя в решении проблемной задачи, учащиеся формируют свои способности воспринимать и получать знания, делиться знаниями с другими. Для создания проблемной ситуации необходимо задать проблемный вопрос, который заведомо предполагает возможность различных ответов и столкновение мнений.

*Условные ситуации* выступают способом моделирования реальных ситуаций общения, позволяющих охватить различные типы речевого поведения и способствующие обогащению социального опыта учащихся за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей.

IV. По способу создания Пассов Е.И. выделяет *внеязыковые* (экстралингвистические), создаваемые с помощью неязыковых средств (иллюстраций, макетов) и *языковые* (лингвистические) ситуации, создаваемые с помощью лингвистических средств (словесного описания) [3].

V. По объему высказывания как продукта, по мнению Т. е. Сахаровой [3, с.51], следует различать микро- и макроситуации, причем макроситуация является совокупностью микроситуаций. *Микроситуация* состоит из двух-трех реплик и определяется как комплекс речевого стимула и речевой реакции. Количество стимулов и реакций в *макроситуациях* неограниченно.

VI. С точки зрения организации материала можно выделить два основных типа ситуаций [3]:

1. *Обусловленные* ситуации, где реплика обучаемого обусловлена определенным контекстом, ситуативным полем первой реплики, и задачей говорящего.

2. *Необусловленные* ситуации, где речевые действия говорящего более или менее свободны и направляются общей задачей в данной ситуации, задачей, которая в полном объеме невыполнима одним речевым действием, одной репликой. Примером может служить любой диалог, содержащий свыше четырех реплик.

Учебно-речевые ситуации, воссоздаваемые в учебном процессе, должны применяться согласно общедидактическому принципу доступности, т. е. от более простых к

более сложным. Однако ни одна из классификаций не позволяет получить полного и четкого представления о степени сложности каждого типа и соответственно о порядке их использования на занятиях иностранного языка. Более того, сравнительный анализ данных классификаций показывает, что они дополняют или в какой-то мере повторяют друг друга. Так, например, обусловленные ситуации по сути представляют собой микроситуации, а необусловленные — макроситуации. На наш взгляд, типы взаимоотношений, на основе которых Пассов Е.И. и Стояновский А.М. выделяют четыре типа ситуаций, тесно связаны между собой и на практике возникает сложность отнесения ситуаций к тому или иному типу. Более того, их можно отнести к условному типу классификации Солововой Е.Н. В своей классификации мы не будем рассматривать реальные ситуации, так как они по определению не являются условно-речевыми. Что касается внеязыковых и языковых ситуаций, следует отметить, что выбор средств создания ситуации во многом зависит от ее типа и уровня обучения.

Проанализировав все рассмотренные типы условно-речевых ситуаций, мы пришли к выводу о том, что необходимо классифицировать ситуации общения, исходя из степени управляемости общением, т. е. характера опор-стимулов, создающих условия для управления содержанием высказывания и определяющих выбор языковых средств. За основу данной классификации мы приняли позицию Скалкина В.Л., которая, на наш взгляд, является наиболее развернутой, однако помимо упомянутых типов ситуаций, мы включили «сценарий», являющийся обобщенным вариантом ролевой, проблемной и воображаемой ситуаций.

1. В **дополняемых** ситуациях заданная часть служит смысловой основой, которая и определяет степень регламентированности и предсказуемости ситуации. Таким образом, наименьшую сложность представляет собой ситуация, когда дополнение представляет собой семантическую константу.

2. **Ролевая** ситуация основывается на приеме драматизации. Ролевая игра — это вид коммуникативного упражнения, в котором коммуниканты исполняют различные роли в условиях, близких к условиям реального общения. Основной задачей, стоящей перед участниками является моделирование речевых высказываний, приемлемых в заданной ситуации общения. Характерная особенность ролевых ситуаций — взаимодополняемость ролей (например: продавец — покупатель). Участники осуществляют речевое взаимодействие в рамках строго предписанного ролевого поведения. В качестве опор выступают сами роли, а также на ранних этапах обучения заданные языковые средства, необходимые для реализации общения [1]. Ролевая ситуация задается с помощью совокупности конкретных условий речевого общения и распределения ролей между участниками.

3. Разновидностью ролевых ситуаций является **воображаемая** ситуация («симуляция») — «подражательное,

выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации» [2, С.4]. Основной опорой для участников общения выступает карточка, определяющая позицию и линию поведения каждого участника и подсказывающая ему решение проблемы.

**4. Проблемная** ситуация представляет собой комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих учащихся на решение проблемной задачи [1]. Ее содержательной основой является проблема (проблемная задача), противоречие, требующее разрешения или исследования [9]. Проблемная ситуация возникает:

- когда существует несколько различных точек зрения или, по крайней мере, две, взаимоисключающие друг друга;
- когда обнаруживается несоответствие между приобретенными знаниями и реальным уровнем общеинтеллектуальных умений оперирования этими знаниями;
- при «информационном неравновесии» участников общения

**5. Сценарий** представляет собой речевое взаимодействие учащихся, исполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной ситуации общения [1]. Как мы уже упоминали, он включает в себя характеристики ролевой, воображаемой и проблемной ситуаций. Как и в ролевой ситуации, роли, предписанные участникам речевого общения, как правило, взаимодополняющие. Однако, выступая в какой либо роли, участники должны решить проблему, являющуюся одним из основных элементов сценария. Причем в отличие от воображаемой ситуации, их ролевое поведение не определяется заранее. Кроме того, между участниками существует «информационное неравенство», усиливающее проблемную ситуацию.

Таким образом, рассмотрев данные типы ситуаций, мы пришли к выводу о том, что исходя из характера опор, применение ролевой ситуации в учебном процессе должно следовать за дополняемыми и опережать воображаемые

и проблемные, в которых степень самостоятельности и творческой деятельности гораздо выше, чем в ролевых.

Рассмотрим возможность применения различных типов ситуаций на различных этапах изучения иностранного языка. Начальный этап характеризуется формированием основных лексических, грамматических и фонетических навыков и попытками их практического применения при общении на иностранном языке. Однако это общение протекает лишь при наличии и с использованием заданных языковых средств. На данном этапе представляется возможным применение дополняемых, ролевых, а также строго регламентированных проблемных ситуаций, однако обучаемые еще не владеют достаточным словарным запасом и сформированными речевыми навыками, которые необходимы для других типов ситуаций. На среднем этапе дополняемые и ролевые ситуации усложняются за счет уменьшения степени управляемости общением и вводятся воображаемые ситуации, требующие от обучаемых умения аргументировать, отстаивать свою точку зрения, что возможно лишь при условии автоматичности речевых навыков и нормальном темпе осуществления речевой деятельности на иностранном языке. При заданной роли и линии поведения, выбор языковых средств коммуникантами осуществляется самостоятельно. Проблемные ситуации на данном этапе должны доминировать, так как они мотивируют обучаемых активизировать ранее изученный материал и применять его в новом, непредсказуемом заранее контексте. На продвинутом этапе проблемная ситуация усложняется наличием ролей (ситуация), ограничивающих обучаемых по содержанию высказываний, но не определяющих их поведение.

В данной классификации мы выделили пять типов ситуаций, применяемых в учебном процессе и их основные особенности, что позволило определить их место при обучении иноязычному общению на различных этапах. На наш взгляд, развитие умений устно-речевого иноязычного общения должно носить модульный характер и включать в себя несколько типов ситуаций, применяемых в строго определенной последовательности.

#### Литература:

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Колесникова И.Л., Долгина О.А., - Санкт-Петербург, 2001
2. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. // Иностранные языки в школе. - 1995, №4. - с.3-6
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Рус.яз., 1989
4. Пассов Е.И., Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория. // Иностранные языки. - 1989, №2. - С. 18-22
5. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. - М.: Еврошкола, 2001
6. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. - М.: Просвещение, 1983.
7. Соловова Е.А. Методика обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 2005
8. Jordan R.R. English for academic purposes. A guide and resource book for teachers. - Cambridge: Cambridge University Press, 1997
9. Scarcella R.C., Oxford R.L. The tapestry of language learning in the individual in the communicative classroom. - Boston Heinle & Heinle Publishers, 1992