

Л. А. Пасечная

## УЧЕБНО-РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена построению учебно-речевой ситуации в процессе обучения. Рассматриваются пути индивидуализации обучения, их взаимосвязь с различными ситуациями в познавательной деятельности студентов.

Одним из важнейших принципов обучения в университете является индивидуализация как один из путей обучения, ориентированного на личность.

Для понимания личностно-ориентированного обучения на современном этапе развития педагогической науки необходимо учитывать следующие моменты:

- личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности студента, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;
- процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому студенту возможность рассматривать себя в познании, деятельности;
- содержание образования подбирается и ориентируется так, чтобы студент мог проявить избирательность к учебному материалу, а также к формам его усвоения;
- личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса.

В основе концепции обучения, ориентированного на личность, лежат идеи индивидуализации и дифференциации. Под индивидуализацией в педагогике традиционно понимается учет индивидуальных особенностей в процессе обучения. Сущность индивидуализации обучения заключается в преодолении препятствия, которое возникает между необходимостью учета многообразия индивидуальных особенностей студентов и коллективными формами обучения. Таким образом, индивидуализация обучения должна решать две важные задачи:

- 1) адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям студентов;
- 2) управлять развитием индивидуальности и личности студента.

Какие же особенности студентов необходимо учитывать, осуществляя личностный подход в обучении? В результате исследований профессоров Мичиганского университета были определены следующие характеристики:

- степень развития интеллекта студента, а также весь багаж знаний, накопленный к моменту поступления в вуз;
- способ восприятия знаний: одни студенты предрасположены к заучиванию фактов, другие – к их синтезу и применению;
- реакция на различные методы обучения. В данном аспекте по результатам тестирования различают три основных типа студентов: тип «неуверенный» (51%), тип «уверенный» (26%), тип «независимый» (23%).
- степень мотивации. Как правило, студенты с высокой мотивацией меньше нуждаются в персональном внимании со стороны преподавателя.
- чувство беспокойства, включающее боязнь плохой оценки.

И последняя отличительная особенность – пол студентов. Как правило, различия между мужской и женской аудиториями проявляются наиболее ярко в стрессовых ситуациях, во время экзаменов. Более отрицательно они влияют на женскую часть аудитории.

На основе результатов анализа литературы по психологии и методике обучения иностранным языкам (А.А. Алхазисвили, М.Л. Вайсбурд, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, В.С. Цетлин и др.) можно выделить индивидуальные особенности, наиболее существенные при обучении иноязычному речевому общению:

- особенности направленности личности обучаемого (мотивы, интересы, склонности), поскольку опора на них позволяет обеспечить высокий уровень учебной и коммуникативной мотивации;
- социокультурные, возрастные особенности, коммуникативная компетенция, эмоцио-

нальность, экстравертированность/интровертированность, статус студента в учебной группе, его самооценка.

Учет этих особенностей позволяет создавать благоприятные условия для подготовки студентов к естественной коммуникации.

Согласно исследованиям М.В. Кларина, в некоторых зарубежных странах прижилось понимание индивидуализации обучения как совершенствования самостоятельной работы студентов в соответствии с их индивидуальными способностями.

И.Э. Унт, изучая проблему индивидуализации, приходит к выводу, что все варианты индивидуализации могут быть представлены тремя основными:

- 1) дифференциация обучения, т.е. группировка студентов на основе их отдельных способностей или комплексов этих способностей для обучения по нескольким различным учебным планам или программам;
- 2) внутригрупповая индивидуализация учебной работы;
- 3) прохождение учебного курса в индивидуально различном темпе.

В дополнение к этим основным вариантам – их различные комбинации.

Развитие общества показало, что индивидуализация обучения, предполагающая максимальный учет индивидуальных особенностей студентов, является необходимым требованием сегодняшнего времени, одним из самых перспективных путей повышения эффективности процесса обучения и воспитания, развития склонностей и способностей студентов, их творчества. При массовом обучении преподаватель имеет дело не с неким абстрактным студентом, а с конкретными людьми, каждый из которых по-своему неповторим и индивидуален. Индивидуальна и речь человека как выражение его чувств, эмоций, стремлений и т.д. Вот почему «обучение иностранному языку, пожалуй, в большей степени, чем какому-либо другому предмету, требует индивидуального подхода» (Г.В. Рогова). Основой для индивидуального подхода при обучении иностранному языку могут служить речевые ситуации.

Процесс обучения невозможно отделить от ситуации, которая является универсальной формой общения – цели обучения иностранному языку. Давно установлен тот факт, что как средство общения язык нужен в определенных коммуникативных ситуациях. Практическое владе-

ние иноязычной речью предполагает наличие у студентов готовности включиться в ту или иную коммуникативную ситуацию. Язык нужен в определенных ситуациях, и исходным моментом должны быть ситуации.

Понятие ситуации связано с тремя сторонами учебного процесса. Это, во-первых, известная «единица построения» учебного материала. Во-вторых, способ преподнесения обучаемым языкового материала на занятии. В-третьих, способ организации деятельности. Эти ситуации не обособлены, они содействуют также формированию познавательной деятельности, общению между преподавателями и студентами и повышению эффективности не только речевой, но и любой другой деятельности, включенной в процесс обучения.

Назовем те из них, которые позволяют основательно проникать в процесс познания с помощью речевой деятельности и развивать познавательные процессы личности студента, способствовать становлению их субъективной позиции.

Это, прежде всего, проблемные ситуации, которые ставят студентов перед противоречиями и необходимостью поиска выхода из них. Проблемная ситуация должна заключать в себе лингвистические и экстралингвистические элементы, которые в ней не определены. Она возникает в результате «мыслительного» взаимодействия студента с проблемой в процессе решения проблемных задач, т.е. задач с указанием условий решения. Всякая проблемная задача является искусственной конструкцией, поскольку она строится в учебных целях. Для решения вопроса о месте проблемных ситуаций в процессе преподавания иностранного языка следует прежде всего рассматривать те проблемные задачи, использование которых содействует активизации познавательной деятельности студентов и формированию практических умений пользоваться языком как средством общения.

Ситуациями, способствующими активизации речевой деятельности и ее совершенствованию, являются дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения, обнаруживающим взгляды, вызывающим различные суждения, по поводу чего студентам следует высказать свою точку зрения, суметь обосновать ее, рассчитывая на воздействие речевой деятельности на других.

Для развития речи используются и игровые ситуации, в которых студенты выступают в раз-

личных ролях с присущими им формами речевого выражения. Умелое применение в учебном процессе ролей дает преподавателю возможность помочь студенту повысить статус в группе, скорректировать самооценку, компенсировать отрицательные проявления черт темперамента (сдерживать бурные эмоции, быть более последовательным). «Вживание» в роли различных персонажей обогащает внутренний мир студентов, помогает им взглянуть на себя со стороны, а также глубже понять собеседника.

Ситуации, способствующие речевой деятельности при обучении иностранному языку, возникают стихийно. Но чаще они требуют специальной организации. Создание на занятии учебной речевой ситуации как «учебной модели речевой ситуации» является важнейшей методической задачей. При организации обучения учебно-речевая ситуация выступает в качестве «функциональной единицы управления обучением». И естественная, и учебная речевая ситуация имеют две неразрывные стороны – объективную (наличие внешних обстоятельств, побуждающих к действию) и субъективную (характер восприятия субъектом внешних условий, их личностную организационную значимость).

Наличие субъективного аспекта и его большая значимость отличают учебно-речевую ситуацию от большинства других приемов организации учебной деятельности. Именно эта особенность учебно-речевой ситуации делает возможным и необходимым широкое применение индивидуального подхода при подборе ситуаций и организации ситуативных упражнений для каждого студента. Учебно-речевая ситуация становится действенным стимулом к общению на иностранном языке только в том случае, если она близка каждому студенту по тем составляющим, которые учебно-речевая ситуация включает: по деятельности, которую она призвана обслужить, по способу ее формулирования, по характеру коммуникативной задачи и т.д. Один и тот же содержательный состав компонентов учебно-речевой ситуации побуждает студентов к продуцированию неодинакового речевого продукта с индивидуальной программой и индивидуальной операционной структурой. В связи с этим представляется особенно важной правильной постановка коммуникативной задачи – компонента, занимающего особое место в структуре учебно-речевой ситуации. Постановка коммуникативной задачи задает извне определенную систему смысловых связей, отражаю-

щих действительность, и как бы «изнутри» определяет отношение субъекта к предмету высказывания, «программу» и «способы» выполнения ответной речевой деятельности. Постановка коммуникативной задачи вызывает у реципиента установку на ее решение, что рассматривается как условие восприятия и управления деятельностью субъекта.

Для того, чтобы при ситуативном обучении успешно реализовать индивидуальный подход, необходимо рассмотреть типы учебно-речевых ситуаций.

Ситуации можно типизировать по признаку распространенности в сферах общения, типичных для студентов: учебно-трудовая, семейно-бытовая, общественной деятельности, увлечений, социально-культурная (М.Л. Вайсбурд). Влечение к той или иной сфере общения является важной индивидуальной характеристикой студента. Речевые ситуации, возникающие в этих сферах деятельности, могут оказаться им ближе, интереснее, доступнее.

Учебно-речевые ситуации можно типизировать также в зависимости от того, какие виды общения они реализуют:

- учебно-речевые ситуации социально-ориентированного общения, которые являются фоном для тематических выступлений, докладов, сообщений;
- учебно-речевые ситуации личностно-ориентированного общения, побуждающие студентов к обмену мнениями, впечатлениями, информацией и т.д.;
- учебно-речевые ситуации предметно-ориентированного общения, которые стимулируют студентов к планированию совместной деятельности, координации действий в ходе ее выполнения, обсуждения ее результатов.

Учебно-речевые ситуации типизируются и по речевым формам: учебно-речевые ситуации, стимулирующие диалогическую, монологическую, полилогическую формы общения. Они различаются расстановкой участников коммуникации, формой их связи.

По соотношению с действительностью учебно-речевые ситуации подразделяются на реальные и воображаемые. Реальные ситуации – это «естественные, типичные для данной возрастной и социальной группы» речевые ситуации, ведущим признаком которых выступает «Я – роль». Совершение актов речи на основе подобных ситуаций является как средством, так и целью обучения. Воображаемые учебно-рече-

вые ситуации предполагают выход за рамки аудитории или за пределы своей возрастной или социальной группы. Участие в таких учебно-речевых ситуациях требует принятия речи и перенесения в предполагаемые обстоятельства и служит средством обучения.

Умение реализовывать коммуникативные задачи реальных ситуаций помогает студентам ощутить, что они достигли определенных результатов в изучении иностранного языка, что с его помощью они могут решать конкретные жизненные проблемы (М.Ю. Кудряшов, В.П. Кузовлев).

Воображаемые ситуации стимулируют к воображению, «выводят учащихся в большой мир человеческих отношений, мыслей, чувств», что «дает свободу реализации речевого действия» (М.Ф. Стронин).

Для поддержания интересов студентов к иноязычному общению необходимы и реальные, и воображаемые учебно-речевые ситуации.

Моделирование вариантов основных учебно-речевых ситуаций с учетом индивидуальных особенностей обучаемых дает возможность реализовать все функции учебно-речевых ситуаций: программирующую, fascinativную, воспитательную, образовательную (М.Л. Вайсбурд).

Программирующая функция заключается в том, что компонентный состав учебно-речевой ситуации ориентирует студентов на предмет высказывания, на выбор речевой формы, подбор языкового материала.

Выделение fascinativной функции учебно-речевых ситуаций вызвано двусторонним характером общения. Ведь его результат зависит не только от умения адресанта строить свое высказывание, но и от его умения и желания

воздействовать на адресата, умения установить обратную связь.

Воспитательная функция учебно-речевых ситуаций раскрывается в том, что они способствуют «вторичной социализации личности» студентов, которые учатся планировать и прогнозировать деятельность партнера в соответствии с социальными нормами изучаемого языка.

Сущность образовательной функции учебно-речевых ситуаций проявляется в том, что для полноценной имитации общения носителей языка необходимо постоянно пополнять запас знаний о культуре, обычаях, традициях страны изучаемого языка.

Общими закономерностями процесса ситуативного обучения иноязычному речевому общению и возможностями студентов определяется последовательность включения в учебный процесс учебно-речевых ситуаций как компонента содержания обучения и приема обучения.

Общие закономерности вытекают из:

- потребности общения;
- видов речевой деятельности;
- этапов обучения.

Каждый из компонентов учебно-речевой ситуации характеризуется большей или меньшей степенью трудности для конкретного студента в зависимости от его опыта, интересов, склада ума. Возможность варьирования компонентов учебно-речевых ситуаций в рамках занятия, семестра позволяет обеспечить всю совокупность учебно-речевых ситуаций, предусмотренных программой. Последовательность обучения должна обеспечить поэтапную интериоризацию тренируемых речевых действий до уровня навыков и умений.

**Список использованной литературы:**

1. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иноязычной речью. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранному языку. – М.: Изд-во АПН СССР, 1981. – с. 81–90.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
4. Ксенофонтова А.Н. Педагогические основы речевой деятельности школьников. – С-Петербург, 1999. – с. 102–104.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
6. Wilbert J. McKeachie. A guidebook for the beginning college teacher. Lexington: D.C. Heath and Company, 1969. – 192–205 с.