

О РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ДИАГНОСТИКИ

*Работа представлена кафедрой иностранных языков и методики их преподавания
Мурманского государственного педагогического университета.
Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент В. Э. Черник*

В статье охарактеризованы условия развития учебной деятельности студентов от имитационно-репродуктивного до потенциально-творческого уровня средствами диагностики в процессе изучения иностранного языка в педагогическом вузе.

Ключевые слова: учебная деятельность, диагностика, иностранный язык, профессиональные задачи, развитие, студенты.

The author considers the main aspects of the experimental work. She characterizes the terms of the academic activity (from low to high level) using different kinds of diagnostic work.

Key words: academic activity, diagnostic work, students, foreign language.

В современных условиях весьма остро ощущается несоответствие между требованием от выпускника вуза такого уровня владения иностранным языком, который позволял бы реализовывать профессиональные задачи, творчески подходить к своей деятельности, осуществлять коммуникацию, и недостаточной разработанностью объективных средств педагогической диагностики достижений обучающихся; необходимостью развития учебной деятельности студентов до уровня, близкого к творческому. В целом можно говорить о необходимости разработки такой модели диагностики, которая позволяла бы не только оперативно узнавать о ходе и качестве усвоения, но и возможностях развития учебной деятельности студентов – будущих учителей. При этом имеется в виду развитие ее от имитационно-репродуктивного до потенциально-творческого уровня.

Как показало проведенное исследование, более эффективному решению указанных задач может способствовать не только совершенствование учебного процесса в целом, но и модернизация диагностики как важнейшего его компонента.

В русле компетентного подхода, реализуемого в процессе профессионально-педагогического образования в современных условиях, иностранный язык становится средством решения профессиональных задач. Исследователи выделяют несколько групп таких задач¹. Следует заметить, что в обучении иностранному языку уже давно утвердился коммуникативный подход, направленный на формирование умения общаться на изучаемом языке, коммуникативной компетенции. В этой связи объектом диагностической деятельности преподавателя вуза при изучении иностранного языка становится уровень развития коммуникативной компетенции. Это вполне отвечает требованиям компетентного подхода, так как предлагается акцентировать внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях².

Как показывают имеющиеся исследования (Ю. К. Бабанский, И. И. Ильясов, Л. М. Фридман и др.), учебная дея-

тельность представляет собой систему. Мы ведем речь о возможности ее развития средствами диагностики как внутри одного уровня (количественно), так и по уровням (качественно)³ от имитационно-репродуктивного до частично-репродуктивного и далее до потенциально-творческого уровня. На всех этапах организации диагностики важна активная позиция студентов как субъектов учебной деятельности. В своем опыте мы вовлекаем студентов в обсуждение и оценивание работы как своей, так и сокурсников в различных организационных формах (комментарии, рецензия, дискуссия, дополнение, обсуждение в группе, диалог с преподавателем). У студентов имеется также возможность выбора методов, средств и времени проверки (в пределах, регламентированных ГОСВПО, учебным планом и программой).

При проведении *текущей диагностики* к оценке ответов студентов на практических занятиях (с обязательной аргументацией) привлекались 3–4 их сокурсника. Критерии оценивания определялись и обсуждались преподавателем и студентами заранее. В случае неадекватной оценки, пропуска ошибок или недочетов в ответе преподаватель наводящими вопросами «подводил» их к более объективному оцениванию. На занятиях практиковался прием голосования. Студентам выдавались бланки, в которых отвечавшим нужно было поставить соответствующую оценку. Причем оценивание происходило по нескольким параметрам: правильность, полнота употребления лексического минимума, оригинальность, творческий подход и др. Данный подход был реализован во время составления учебных диалогов по различным учебным темам. Это помогало активизировать студентов на занятии в процессе ответов их товарищей и не позволяло им «отсиживаться», ожидая своей очереди.

В ходе проверки *домашних самостоятельных работ* использовались элементы дистанционного обучения. На специально созданном нами сайте студент всегда мог посмотреть и распечатать индивидуальные задания, отправить свои ответы по электронной почте преподавателю и при необходимости получить письменную консультацию. В ней весьма часто у студентов возникает потребность, так как занятия с неязыковыми группами проводятся всего раз в неделю, а общение посредством электронной почты позволяет ускорить процесс получения ответа на вопросы, которые вызвали затруднения. Включение в работу элементов дистанционного образования не только позволяет реализовать оперативную обратную связь с преподавателем и педагогическую поддержку студентов, но создает новую образовательную среду «независимого обучения». Студент, в силу разных причин не имеющий возможности бывать на самом занятии в аудитории, продолжает овладевать программным материалом, работая самостоятельно и получая необходимую помощь преподавателя на расстоянии.

Цель *выходного контроля на практическом занятии* по английскому языку – проверить, насколько практическое занятие достигло своих целей, т. е. выявить готовность студентов решать профессиональные задачи по теме занятия. В качестве заданий, например, при диагностике результатов овладения умением аудировать можно использовать следующие коммуникативные задачи разного уровня:

1) *имитационно-репродуктивный*: ответы на вопросы общего характера; тесты множественного выбора; передача основного содержания на иностранном языке, составление плана в форме заголовков к смысловым фрагментам; выделение ключевых слов, реалий; определение типа текста, основной мысли; со-

отнесение заголовка/иллюстраций с содержанием и др.;

2) *частично-репродуктивный*: ответы на вопросы, касающиеся общего содержания и отдельных деталей и фактов; составление развернутого плана; пересказа на иностранном языке с опорой на картину (рисунки, схемы, ключевые слова или план); драматизация текста; составление резюме/оценки текста; невербальные способы проверки: составление схемы, таблицы, изображение предметов/деталей; деление текста на смысловые фрагменты; оценки поступков действующих лиц; заполнение пропусков;

3) *потенциально-творческий*: составление рецензии/оценка прослушанного текста; составление аннотации/реферата; сравнение различных точек зрения; определение объективности суждений; обоснования согласия/несогласия с выводами автора; проведение интервью; организация бесед или дискуссий и др.

По заданию, выбранному студентом, и по тому, как он выполняет его, можно судить об уровне готовности решать коммуникативные задачи, что отражает уровень развития учебной деятельности на данный момент. В этом случае, как показало исследование, наиболее подготовленные студенты могли формулировать собственные коммуникативные задачи и решать их (что и является показателем развития деятельности до уровня потенциально-творческого).

Если учебная деятельность осуществляется студентами в основном на имитационно-репродуктивном уровне, то решение только этой коммуникативной задачи он и воспроизводит, представляя для диагностики действительно усвоенное знание или умение, которое он может применить при решении заданий данного типа. Такие студенты могут испытать себя и в творческой деятель-

ности, повысить свои результаты, если уверены, что их попытки, пусть даже неудачные, не будут «наказаны» неудовлетворительной оценкой, и она не скажется на выставлении итоговых оценок за семестр на экзамене. Нам было важно формировать продуктивное отношение к ошибкам на занятиях иностранного – чужого для студентов языка, которым они тем не менее должны овладеть в достаточной для коммуникации степени. Формированию именно такого отношения способствовала реализованная в ходе текущей диагностики работа по принципу «переделывания без тягчающих последствий».

Все письменные самостоятельные и проверочные работы возвращались студентам для дальнейшей работы с ними. Первоначально преподаватель указывал только количество ошибок и недочетов, позволяя студентам найти и самим исправить их в своих работах. Во второй раз, если не все ошибки были найдены студентом, указывалось примерное место ошибки (предложение, фраза, абзац в сочинении). В третий раз точно указывалось на ошибку, а в коллективной работе над ошибками анализировались типичные затруднения, при этом студенты приобретали опыт коррекции собственных ошибок и ошибок товарищей.

Рубежная диагностика осуществлялась как машинным методом, так и безмашинным (по выбору студента) с возможностью использовать дополнительную литературу, но такой вид диагностики проводился, как правило, online. Студенты на сайте могли в любое удобное для себя время выбрать тот или иной вариант задания, а ответы и обоснования отправить преподавателю по электронной почте. Затем результаты обсуждались с преподавателем, который помогал выявить типичные ошибки, затруднения. Таким образом, оперативная

обратная связь со студентами высвобождала время на практических занятиях и давала возможность более полно и эффективно использовать учебное время.

Итоговая диагностика проходила в виде экзамена, который был организован в три этапа. Первый включает в себя ответ студента на билет, который содержит задания на диагностику базового уровня, на котором строится дальнейшее обучение. Положительное «преодоление» базового минимума обеспечивает отметку «удовлетворительно». При желании иметь более высокий балл студент переходит на второй этап экзамена и получает задание проблемного характера. Это может быть профессиональная задача, в процессе решения которой выявляется уровень владения коммуникативной компетенцией. Причем студент может использовать различные источники информации (словари, учебники, учебные пособия и др.).

Затем студенты объединяются в пары и без подготовки дискутируют по предложенной теме. Общие темы дискуссии известны студентам заранее, но им неизвестен партнер, с которым они будут строить диалог, а также неизвестна предложенная ситуация, в контексте которой необходимо вести диалог. Допустим общая экзаменационная тема «The House», а обсуждаемые ситуации по ней могут быть самыми различными. Например: предложите вашему партнеру по дискуссии обставить дом согласно китайскому направлению феншуй. Убедите собеседника принять вашу точку зрения. При этом роль собеседника следующая: «Вы консервативный человек и не верите, что обстановка в доме может влиять на вашу жизнь. (Вы сторонник традиционного взгляда на обстановку квартиры.) Постарайтесь убедить вашего собеседника в правоте вашей точки зрения».

На самом деле такие ситуации на экзамене не новы, так как все они «про-

играны» на практических занятиях, а суть проблемной ситуации для такого рода диалогов придумана самими студентами, исходя из их интересов и увлечений. При этом экзаменационный балл может быть как повышен, так и остаться прежним в зависимости от правильности выполнения заданий проблемного и творческого типа.

И групповая, и индивидуальные тенденции развития учебной деятельности студентов, участвовавших в эксперименте, дают основания утверждать, что реализация охарактеризованных выше организационно-педагогических условий диагностики учебной деятельности ведет к ее развитию. Это проявляется в положительной динамике всех ее компонентов.

Студенты экспериментальной группы на заключительном этапе эксперимента осуществляли учебную деятельность преимущественно на частично-репродуктивном и потенциально-творческом уровнях (45 и 40% соответственно). Они реализовывали себя в творчестве, осмысливали свою деятельность, прогнозировали результаты, корректировали цели и средства собственной деятельности, помогали в совершенствовании товарищей. Наибольшая активность учебной деятельности студентов экспериментальной группы на практических занятиях по английскому языку перемещалась в область частично-продуктивной деятельности, увеличивалось значение всех коэффициентов полноты овладения способами решения коммуникативных задач. Важно при этом подчеркнуть, что результатом всей проводившейся работы стало не только собственно развитие учебной деятельности студентов, но и формирование у них определенной степени готовности к учебной практике и последующей самостоятельной педагогической работе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / В. А. Козырев [и др.]; Под ред. В. А. Козырева. СПб.: Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

² *Байденко В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

³ *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.