

Мониторинг формирования иноязычных общеучебных компетенций студентов как дидактическая ценность

*Е.В. Прилипка, ст. преподаватель,
ФГАОУ ВПО «Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва, РФ*

Современный этап развития цивилизации – постиндустриальное общество – подразумевает выход на первый план экономики знаний и возрастание роли личности как агента перемен [3]. Несмотря на то, что в качестве основной идеологии постиндустриального общества выступает гуманизм с присущими ему гуманистическими ценностями, в настоящее время наблюдается конфликт ценностных систем. Падение авторитета знающих людей по сравнению с людьми «успешными», авторитарность и косность педагогического мышления, а среди студенчества – падение интереса к знаниям, погоня за отметками – вот только некоторые проявления кризиса системы ценностей в образовании. К сожалению, систему ценностей волевым решением поменять нельзя. Можно только, исследовав причины конфликта заявленных и наличествующих в обществе ценностей, попытаться создать условия для формирования гуманистических ценностей.

Для традиционной системы образования характерна ориентация на передачу собственных знаний, при этом педагог выступает в роли транслятора, а студент – в роли реципиента. Студент рассматривается как объект образования. Ценность педагога заключается в его способности передать наибольшее количество важной информации. Однако, в современных условиях метод «jug and mug information», при котором знания как бы «переливаются из полного резервуара в пустой», не работает.

Студент в современной системе ценностей должен стать субъектом образования, в процессе образования он должен создать свое понимание мира, себя в этом мире. Объектом образования становится

проектирование студентом своего будущего жизненного пути. Для подобного проектирования необходимо владение определенными стратегиями, в первую очередь – стратегиями метапознания, то есть осознанного обучения.

Реформы российского высшего образования проводятся в контексте Болонского процесса, ставят своей целью вхождение России в общеевропейское пространство высшего образования и подразумевают, в частности, интернационализацию высшего образования и повышение академической мобильности преподавателей и студентов. В этом контексте значительно повышается роль иностранных языков, и, в первую очередь, английского языка как языка международного общения. Одновременно с этим меняются подходы к преподаванию иностранного языка в вузе – и не всегда оптимальным образом. Заявленный в федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения (далее ФГОС) [7] компетентностный подход не означает отказ от преподавания знаний, триада «знания-умения-навыки» должна рассматриваться как база, без которой формирование компетенций невозможно. Во ФГОС также заявлен студенто-центрированный подход к образованию. В качестве инструмента оценивания компетенций рекомендуется использовать планируемые результаты образования (ПРО), то есть параметром качества образования должно являться не то, что планирует вложить в программу педагог, а то, что в результате обучения должен научиться делать студент. И тут возникает главная проблема – проблема оценивания результатов достижения определенного уровня сформированности компетенций, то есть, как заведомо качественные показатели оценить с количественной точки зрения.

Компетентностный подход как главный инструмент студенто-центрированного обучения исследовался многими российскими учеными педагогами и методистами (И.А. Зимняя, А.К. Крупченко, А.В. Хуторской

и другие), однако в этих работах основной акцент делается на содержание компетенций, фактически – на конечный результат обучения. Траектория же формирования этого результата и алгоритм взаимодействия студента и преподавателя на различных этапах его формирования требует дальнейшей разработки. Мы считаем, что основным инструментом, который может и должен использоваться при формировании компетенций является формирующее оценивание [2, 4, 8].

Традиционно в нашей системе образования оценивание носит суммирующий характер и рассматривается зачастую как инструмент наказания за нерадивость, непосещение, невыполнение заданий. Критерии объективного оценивания практически не разработаны, оно осуществляется от абстрактного идеала «как должно быть» путем вычитания за допущенные ошибки. Таким образом, ошибка становится чем-то нежелательным, хотя здравый смысл подсказывает, что научиться делать что-либо, не совершая ошибок, невозможно. Такая субъективность и имплицитность основы оценивания является демотивирующим фактором для студента. Естественным, что для изменения ситуации в этом аспекте необходимо сократить эмоциональный компонент оценивания, сделать критерии оценивания эксплицитными: прозрачными, доступными всем заинтересованным сторонам и, конечно же, четко структурированными. Целью оценивания должно стать не установление степени соответствия абсолютному идеалу, а помощь студенту в определении правильности его продвижения на пути к четко обозначенной цели с учетом реального уровня владения иностранным языком.

Решение этой проблемы видится в осознанном использовании инструмента «результат обучения». В литературе встречаются два варианта перевода термина «intended learning outcomes»: термины «предполагаемые результаты образования» и «предполагаемые результаты обучения». Первый относится больше к итоговому контролю

освоения дисциплины или к конечному результату обучения в вузе: какие компетенции и компетентности сформированы, иногда также рассматривается как инструмент внешнего контроля качества образовательных программ вуза. Второй термин – результаты обучения – более применим к текущему, промежуточному и рубежному контролю. Однако использовать этот инструмент возможно только в том случае, когда наличествует детальная шкала планируемых достижений для всех этапов учебной деятельности с определенным инвариантным набором дескрипторов.

Из вышесказанного следует, что задача преподавательского корпуса на данном этапе состоит в разработке структурированной системы оценивания результатов обучения, ориентированных на включение студента в процесс обучения и оценивания. По мнению А.В. Хуторского, студент должен осознавать ценность своей деятельности – учения [8].

Рекомендуемые ФГОС подходы к разработке результатов обучения и образования исходят из таксономии целей обучения, разработанной в середине прошлого века Б. Блумом и усовершенствованной его последователями Картволем и Андерсеном. Тем не менее, таксономия образовательных целей Блума не всегда подходит для студенто-центрированного обучения, поскольку рассматривает этапы усвоения знаний в парадигме субъект-объектных отношений [11, 9].

В 80х годах прошлого века Джон Биггс разработал свою таксономию, которую он назвал таксономией SOLO (Structure of Observed Learning Outcome), в которой разработаны уровни поверхностного, глубокого и концептуального понимания сути изучаемого [10]. Исходя из этой таксономии, преподаватель следует принципу конструктивного соответствия (constructive alignment) – приводит свою программу на всех этапах в соответствие с тем, что он планирует получить на выходе, давая при этом четкие ориентиры студенту в процессе его продвижения к означенной цели. Осознанность целей, четкое понимание студентом

результата делает обучение более эффективным, но немаловажно также и понимание когнитивных и метакогнитивных процессов. Под метапознанием Биггс подразумевает умение учиться.

Глобальное исследование в области качества образования было осуществлено Джоном Хэтти [12]. Он проанализировал около 800 исследований, посвященных влиянию различных факторов на успешность обучения, и пришел к выводу, что в наибольшей степени на успешности достижения результатов обучения сказывается наличие обратной связи. Согласно Хэтти, обратная связь бывает трех видов: от учителя к обучающемуся, от другого обучающегося (или других обучающихся) к обучающемуся и от обучающегося к учителю. Самой эффективной, согласно выводам исследования, является обратная связь обучающийся – учитель, когда обучающийся сам оценивает результативность своего обучения относительно тех критериев, которые задает ему учитель. Оценивание идет с положительной коннотацией – что студент знает и умеет делать на определенном этапе. При задействовании механизмов рефлексии возрастает мотивация к учению, а, по мнению Хэтти, задача образования – «научить любить учиться».

Построение эффективной обратной связи подразумевает обязательное наличие структурированной системы предполагаемых результатов, когда результаты разбиты от общего к частному и детально прописаны для всех этапов обучения, когда они известны не только преподавателю, но и студентам и всем заинтересованным сторонам и находятся в открытом доступе. Немаловажным аспектом при этом является установление атмосферы доверительности между преподавателем и студентами, что включает в себя взаимное уважение и право на ошибку.

В преподавании иностранного языка в лингвистическом вузе проблема формулирования и поэтапного формирования результатов обучения представляется одновременно и сложной, и простой для

решения. Сложной, потому что введение новых ФГОС высшего профессионального образования требует изменения формы преподавания и усовершенствования системы контроля автономной работы студентов. Простой, потому что, в отличие от других дисциплин, иностранный язык располагает достаточно обширными наработками в области описания уровня владения иностранным языком, и самым известным документом является Общеввропейская уровневая шкала (Common European Framework of Reference) [6]. Шкала, по заявлению авторов, является справочным инструментом, не содержащим конкретных форм измерения степени сформированности компетенций, тем не менее, она может и должна использоваться как база при формулировке результатов обучения иностранному языку в вузе. Что касается непосредственно ФГОС ВПО, то они достаточно лаконичны в определении результатов обучения иностранному языку.

Так, в рамках общекультурной компетенции, которую необходимо учитывать при разработке рабочей дисциплины иностранный язык указываются следующие компетенции [5]:

- владеет культурой мышления, умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-5);
- владеет одним или несколькими иностранными языками на уровне, обеспечивающем свободное общение, как в общекультурной сфере, так и в профессиональной деятельности с зарубежными партнерами, коллегами (ОК-6);
- имеет навыки обучения в различных формах, включая самообразование, стремится к личностному и профессиональному саморазвитию в условиях пожизненного обучения и экономики знаний, умеет критически оценивать личные достоинства и недостатки (ОК-7);
- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией, способен работать с

информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-8);

- способен осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловая переписка, электронные коммуникации и т.д. (ОК-9).

Включение этих общекультурных компетенций в качестве целей обучения в рамках дисциплины английский язык означает необходимость выделения более узко понимаемых компонентов этих компетенций, формированию которых и должно уделяться основное внимание. Практика показывает, что такие аспекты, как развитие критического мышления и навыков работы с информационными источниками, освоение методов обработки устных и письменных текстов на иностранном языке и порождения структурированных устных высказываний, и являются теми ключевыми моментами, которые целесообразно объединить в общеучебную компетенцию, приблизив предполагаемые результаты обучения к непосредственному образовательному контексту.

Таким образом, в условиях изменения направленности преподавания иностранного языка в вузе с чтения-перевода по специальности на формирование компетенций, логичным представляется ставить в качестве цели обучения умение использовать иностранный язык в качестве инструмента для решения учебных (так как учение есть основная деятельность студента) и, в дальнейшем – профессиональных и личных задач. Необходимо способствовать формированию общеучебной компетенций – научению студента обучаться на иностранном языке с применением различных стратегий для получения, перекодировки (обработки) и порождения информации для решения учебных задач, которые он в дальнейшем сможет применить для выстраивания учебных стратегий при изучении других дисциплин, а также в своем дальнейшем развитии – образованию в течение всей жизни. Исходя из концепции А.А. Вербицкого о контекстном обучении [1], для студентов младших курсов более мотивирующим можно считать, актуальный для них на

данном этапе учебный контекст.

В общеучебную компетенцию, которую можно рассматривать как составляющую образовательной компетенции, мы включаем отдельные компоненты коммуникативной компетенций согласно CEFR.

Стратегическая компетенция

Дискурсивная компетенция

В области чтения:

- общее понимание читаемого;
- чтение для ориентации;
- чтение для извлечения информации и извлечения аргументов;
- обработка текста;
- понимание контекстуальных опор и вывод смысла.

В области аудирования:

- общие умения аудирования;
- непосредственное аудирование в качестве участника аудитории (лекции, обсуждения, дискуссии);
- ведение записей-конспектов;
- взаимодействие.

В области говорения:

- развернутый монолог (описание);
- развернутый монолог (приведение доводов);
- публичное сообщение.

В области письма:

- порождение письменного текста;
- доклады и эссе.

Компенсаторная компетенция и другие [8].

Однако представленные компетенции достаточно далеко отстоят от конкретного содержания обучения в рамках учебной программы. Это скорее, направления, по которым следует работать. Чтобы эти направления превратились в пригодные для повседневного использования

инструменты, необходима целенаправленная работа по структуризации и систематизации макро и микро умений, выраженных через предполагаемые результаты обучения, совокупность которых и является компетенцией. Эти микро и макро умения необходимо детально прописать с помощью уровней дескрипторов, аналогичных дескрипторам Общеввропейской уровневой шкалы CEFR.

Приняв за основу критерии Общеввропейской уровневой шкалы, мы ставим целью создать систему управления формированием общеучебных компетенций для программ обучения иностранному языку в лингвистических вузах, которая будет отражать направление подготовки в области иностранного языка конкретного учебного заведения и послужит реальным рабочим инструментом преподавателя, поможет прописать цели обучения на различных этапах и структурировать результаты образования в целом и результаты обучения в частности.

Система управления формированием общеучебных компетенций должна быть детально структурирована по этапам и видам контроля, вплоть до конкретного занятия, результаты обучения должны носить эксплицитный характер и способствовать организации эффективной и оптимальной по затратам времени и усилий обратной связи между преподавателем и студентом.

Цель такой системы – не столько итоговый, суммирующий контроль, сколько мониторинг процесса обучения: оценивание правильности пути студента и преподавателя на пути достижения общей цели. При разработке такой системы будет принят во внимание тот факт, что реальное владение иностранным языком у студентов первого курса лингвистических вузов редко превышает уровень А.2 по Общеввропейской уровневой шкале, следовательно, предполагаемые результаты обучения должны лежать в зоне их ближайшего развития.

Главное внимание при оценивании достижений студента будет

уделяться выполнению коммуникативной задачи в учебном контексте, а не количеству ошибок. Предполагаемые результаты обучения должны быть логически связаны с изученным ранее материалом, носить выполнимый характер и быть четко сформулированы, само оценивание должно идти строго по заявленным критериям, известным студентам заранее. Создание понятного для студента контекста обучения, когда он понимает, что и зачем он делает и насколько хорошо он это делает, уменьшит чувство фрустрации и, как следствие, повысит внутреннюю мотивацию – я учусь, у меня получается, я хочу учиться дальше. Чувство успешности – залог повышения внутренней значимости учения для студента, его ценности.

Повышение ценности учения для студента возможно только при изменении общего подхода к оцениванию его достижений. Только осознанное учение дает эффективный результат. Только осознанное включение студента в процесс совместного создания продукта – компетенции – обеспечит воспитание компетентной личности, способной и желающей учиться в течение всей жизни.

Литература

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая.
3. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2000. – 304 с.
4. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. – М.: МФТИ, 2005. – 311 с.
5. Образовательный стандарт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», в отношении которого установлена категория «национальный исследовательский

университет» по направлению подготовки: 1. 080200.62 – «Менеджмент».
<http://www.hse.ru/standards/standard>

6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. – М.: МГЛУ (русская версия), 2005.

7. Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (бакалавриат). – <http://window.edu.ru/recommended/37>,
http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm544-1.pdf

8. Хуторской А. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.

9. Anderson L. & Krathwohl D.A. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives New York: Longman, 2001.

10. Biggs J.B., & Tang C. Teaching for Quality Learning at University (Society for Research Into Higher Education) Open University Press McGraw Hill, 2007.

11. Bloom B. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain New York, Longmans, Green, 1956.

12. Hattie J. Visible Learning, Routledge 2009.