ПАСТУХОВА С.Е.
(Севастопольский нац. тех. ун-т)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Успех профессиональной деятельности современного специалиста во многом зависит от наличия у него способности действовать самостоятельно, осознанно и ответственно в нестандартных ситуациях, критически оценивать различные альтернативы с точки зрения их целесообразности при прагматической оценке ситуации. Индивидуализация относится к методическим принципам, раскрывающим сущность коммуникативного метода обучения иностранным языкам и она должна пронизывать весь процесс обучения иноязычному говорению. В рамках системного подхода индивидуализация рассматривается как целостное образование, интегрирующее в себе группы свойств человека как индивида, субъекта и личности. Индивидуализация предназначена для учёта и развития определённых комплексов органических свойств человека, среди которых центральными являются способности, в частности, к изучению иностранного языка; субъектная индивидуализация отвечает за формирование у каждого ученика рациональных приёмов учебной деятельности, а также личностная индивидуализация предназначена для учёта личностных качеств и свойств учащихся, которые составляют вершину структурной организации индивидуальности, её ядро [Пассов 2001, с. 188]. В связи с этим личностно-ориентированный подход к обучению в техническом вузе и, в частности обучению иностранному языку, которое является *объектом* нашего исследования, получает всё большее признание как приоритетный. *Цель* исследования состоит в выявлении педагогических возможностей индивидуального подхода при организации контроля студентов при обучении иностранному языку.

Личностно-ориентированный подход в образовании является ведущей тенденцией современной педагогической теории и практики, поскольку предполагает становление студента как активного субъекта учебной и профессиональной деятельности, персонализацию учебного взаимодействия (О.А. Абдуллина, Д.А. Белухин, С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, А.В. Коржуев, Н.Н. Никитина, В.А. Попков, В.А. Ситаров, Г.В. Сороковых, Т.А. Семенюк, М.В. Щербакова и др.).

Формирование навыков самостоятельной работы студентов – это одна из базовых установок при использовании методики личностно-ориентированного обучения. На современном этапе развития данной методической концепции в качестве основополагающих принципов личностно-ориентированного подхода называют:

- принцип коммуникативности;
- принцип обучения деятельности;
- принцип индивидуализации, включающий принцип адаптивности в различных формулировках и принцип психологической комфортности;
- принцип развития, связанный с опорой на предыдущие знания и принципом креативности;
- принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности;
- принцип индивидуализированного оценивания и самооценивания;
- принцип учёта мотивационных процессов [Давер 2006, с. 9].

В рамках личностно ориентированного подхода для организации самостоятельной работы студентов определяющими являются следующие факторы: переосмысление роли преподавателя, изменение структуры занятия, расширение репертуара заданий, активизация творческого потенциала учащихся и изменение форм контроля [Ипатова 2007, с. 167]. Последний фактор является важным условием стимулирования самостоятельной работы студентов. Инновационные преобразования, проводимые в отношении структуры и содержания дидактического процесса вуза, практически не затрагивают такое важное его звено, как контроль результатов учебной деятельности студентов. На современном этапе контроль признаётся важнейшим инструментом педагогической деятельности, средством управления, получения информации об эффективности учебной деятельности, а также формирования у них положительной мотивации. В вузовской практике обучения функционируют отлаженные в традиционной методической парадигме механизмы контроля, мало способствующие реализации личностного потенциала студентов. Традиционные однотипные формы контроля, проверяющие владение языковым материалом на уровнях рецепции и репродукции, предлагают однозначные варианты ответов, что не способствует выявлению индивидуальных различий в уровнях учебных достижений студентов.

При реализации личностно-ориентированного подхода к проведению контроля комплексно реализуются все его функции в отношении преподавателя и студента как равноправных участников образовательного процесса. При этом студенты принимают активное, осознанное участие в контролирующей деятельности, в ходе которой востребуются их личностные смыслы, мотивы, ценностные ориентации, выявляется индивидуальный уровень учебных достижений каждого студента. Внешний контроль со стороны преподавателя сочетается с режимами взаимоконтроля и самоконтроля студентов, что характерно для новой формы партнёрских отношений между ними - педагогического сопровождения.

При организации преподавателем текущего, тематического и итогового видов контроля знаний, навыков, умений и компетентности все компоненты контроля (цели, задания¸ способы, средства, результаты) раскрываются как с позиции преподавателя, так и студентов, которые овладевают навыками самоконтроля и взаимоконтроля, развивают критическое и креативное мышление, самодисциплину, ответственность. Данные режимы контроля призваны реализовать субъектную позицию студента в ходе проверки, который должен быть проинформирован обо всех компонентах контроля, критериях оценки индивидуальных результатов учебной деятельности обучаемых. Проверке должны способствовать альтернативность и гибкость в проведении контроля: варьирование режимов (внешний контроль, взаимо- и самоконтроль, форм контроля (индивидуальная, парная, групповая и фронтальная формы, устные и письменные контрольные задания, тесты), типов контрольных заданий, детализация объектов контроля. В то же время необходимо развивать у студентов культуру оценивания ошибок, которая основывается на том положении, что совершенствование и осознание ошибки поддерживает и укрепляет “позитивное ” знание обучаемого [Брим 2007, с. 8].

В ходе контроля используются задания открытого типа, выявляющие уровень продуктивности, инициативности в овладении языковым материалом за счёт их творческой направленности, предполагающие свободу самовыражения, вариативность действий обучаемого и отражающие многообразие приращений к субъектному опыту каждого студента. Они являются наиболее интересными в плане развития творческого потенциала студентов, поскольку не предполагают правильного ответа и единственного способа их выполнения. Эти задания проверяют владение учебным материалом на уровне продукции и, соответственно, требуют от студента

самостоятельности, инициативности, мыслительной активности в виде разнородных знаний, навыков и умений. Открытые задания носят творческий характер, побуждают выражать собственные мнения и оценки. Студентам предоставляется свобода самовыражения и отхода от нормы, шаблона, образца [Семенюк 2003, с. 4].

К заданиям открытого типа мы относим на лексическом уровне: актуализация контекстно связанного значения слова, раскрытие понятия, подбор синонимов и антонимов, выбор слов по их дефинициям и др.; на сентенциальном уровне: заполнение пропусков релевантным в данном контексте слов, завершение предложений, синтаксические трансформации с сохранением их смысловой завершённости, представление омонимичных синтаксических конструкций, представление собственных предложений для именования той или иной предикативной ситуации и др.; на дискурсивном уровне: формулирование заголовка текста, его разноуровневая компрессия в соответствии с различными коммуникативно-прагматическими заданиями, составление аннотаций, рефератов, изложений, а также минисочинений на заданную тему и др.; на коммуникативном уровне: вопросно-ответные задания, опровержение/подтверждение текстовой информации, описание проблемной ситуации или её инферирование на основе изложенных в тексте фактов, констатация собственных выводов/умозаключений, а также предложений по путям разрешения проблемных ситуаций и др.; на прагматическом уровне: организация дискуссий с реализацией аргументации собственных точек зрения, выводов, опровержения (контраргументации) доводов оппонентов с использованием широкого репертуара речевых фатических и прагматически нагруженных клише, подведение итогов обсуждения, оценка его проведения и т.п. Подобного рода задания охватывают весь спектр операций и действий, составляющих лексический навык, предполагают творческий отбор студентами лексики, альтернативность способов их выполнения. По результатам тестирования с помощью заданий открытого типа выявляются индивидуальные различия в уровнях освоения студентами языковой и коммуникативно-прагматической компетенции.

Для анализа результатов выполнения заданий открытого типа используются критерии правильности (общее количество правильно использованных лексических единиц), новизны (количество новых тематических лексических единиц), продуктивности (количество новых комбинаций слов, образованных студентом на основе тематической лексики, вариативности (отражение разнообразия лексических средств, задействованных в работе студентов всей группы).

Организация учебного взаимодействия с привлечением студентов со стороны взаимо- и самоконтроля отвечает современному синергетическому подходу, позволяющего рассматривать процесс учебного взаимодействия педагогов и студентов как развивающуюся, самоорганизующуюся, взаимообогащающуюся систему, которая осуществляет гибкий запуск и мягкое регулирование механизмов, стимулирующих осмысление и глубокое осознание своей деятельности как одной из главных ценностей, как фактор самосознания [Брим 2007, с. 10].

Таким образом, варьирование методов, форм, режимов контроля, детализация объектов контроля, сочетание количественной и качественной оценки, увеличение доли контрольных заданий открытого типа становится залогом формирования навыков самостоятельной работы студентов за счёт усвоения ими средств и способов построения собственной деятельности.

Литература

Брим Н.Е. Формирование умений учебного взаимодействия у студентов в образовательной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00. 01 / Брим Н.Е. -

Ижевск, 2007. – 16с. *Давер М.В.* Мотивационно-стратегические аспекты личностно ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М.В. Давер. – СПб.: Златоуст, 2006. – 260 с. *Ипатова О.Л.* Личностно-ориентированный подход к организации контроля на языковом факультете педвуза: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ипатова О.Л. – Петрозаводск, 2007. – 24с. *Пассов Е.И.* Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240с. *Семенюк Т.А.* Личностно-ориентированное обучение как условие формирования навыков самостоятельной работы иностранных студентов / Т.А. Семенюк // Культура народов причерноморья: сб. науч. тр. - Симферополь, 2003. – Вып. 37. - С. 166-168.

СКУЧИНСЬКА Л.С.
(Луцький нац. тех. ун-т)

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Інтеграційні процеси та соціально-економічні зміни, розвиток ділових контактів і зростання ролі англійської мови як засобу професійного спілкування зумовлюють необхідність підготовки фахівців нової генерації, для яких комунікативна спроможність іноземною мовою у сферах своєї діяльності в усній і письмовій формах є умовою їх конкурентноздатності на ринку праці. Для виконання визначених нормативно-правовими документами МОН України завдань щодо підвищення якості іншомовної освіти майбутніх спеціалістів особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних шляхів формування у них англомовної компетенції. Одним з варіантів вирішення зазначеної вище проблеми є впровадження у вищій школі інтерактивних методів навчання, що передбачають домінування в навчальній діяльності студентів елементів проблемності, наукового пошуку й творчості, використання ігрових, стимуляційних, організаційних прийомів під час парно-групової й колективної мовленнєвої взаємодії викладача і студентів.

Завданням даної статті проаналізувати дидактичні передумови формування англомовної компетенції при інтерактивному навчанні студентів термінологічної лексики, обґрунтувати доцільність й переваги засвоєння ними лексичного матеріалу засобами інтерактивного навчання.

Методологічною основою вивчення потенційних можливостей інтерактивного навчання задля його використання у процесі формування іншомовної компетенції ми вважаємо праці теоретиків і розробників комунікативного методу навчання, дослідження прихильників компетентністно діяльнісного, особистісно орієнтованого і професійно спрямованого підходів до навчання (Б.В.Беляєв, В.П.Беспалько, І.М.Богданова, О.В.Бондаревська, Н.Ф.Бориско, Н.І.Гез, Г.А.Гринюк, Л.А.Дзюба, О.В.Євдокимов, І.О.Зимня, Г.О.Китайгородська, Г.Ф.Крівчикова, Ю.І.Пассов, Є.С.Полат, О.І.Пометун, Г.В.Рогова, В.В.Сафонова, Г.К.Селевко, С.О.Сисоєва, В.Л.Скалкін, Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольський, J.Comfort, D.Cotton, J.M.Dobson, H.G.Widdowson та ін.).

У працях зазначених вище та інших дослідників започатковано і знайшло свій подальший розвиток теоретичне обгрунтування проблеми інтерактивного навчання, його функціональних можливостей та переваг при застосуванні у практиці навчання студентів різних спеціальностей. Науковці пропонують власні визначення змісту, форм і прийомів інтерактивного навчання, виділяють його роль та особливості у реалізації освітніх й виховних цілей підготовки майбутніх фахівців. Наприклад, О.І.Пометун визначає інтерактивне навчання як співнавчання, взаємонавчання, у