

УДК 378.146

<https://doi.org/10.36906/KSP-2021/49>

**Захарченко С.С.**

*ORCID: 0000-0002-1307-4450, канд. филол. наук*

*Сургутский государственный педагогический университет*

*г. Сургут, Россия*

## **ВЗАИМНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В связи с новыми ориентирами и целевыми установками подготовки педагогических кадров, в основе которой оказывается компетентностный подход в обучении, иную форму, иную функцию приобретает и система оценки основных учебных результатов – процесс, активным субъектом которого становится и студент. На примере образовательной программы подготовки педагогов – бакалавров направленности «Иностранные языки» в статье описан опыт реализации компетентностного подхода в рамках дисциплины лингводидактического модуля обязательной части учебного плана образовательной программы – «Практический курс английского языка» по организации взаимного оценивания результатов речевой деятельности.

**Ключевые слова:** формирующее оценивание; компетентностный подход; ориентировочная основа действия; самооценивание; взаимооценивание.

**Zakharchenko S.S.**

*ORCID: 0000-0002-1307-4450, Ph.D.*

*Surgut State Pedagogical University*

*Surgut, Russia*

## **PEER ASSESMENT OF THE RESULTS OF SPEECH ACTIVITIES AS AN INSTRUMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE'S FORMATION IN TEACHERS' TRAINING PROCESS**

**Abstract.** Taking into consideration contemporary goals of teachers' training process and the fact of the competence approach's realization as its methodological and theoretical basis, the system of assessment of the main educational results owns an absolutely different form and function. The student acts as subject of the process of assessment. The experience of realization of the competence approach in the process of peer assessment of the results of speech activities in one of the courses of educational program of teachers' training is presented in the article.

**Key words:** peer assessment; competence approach; orientation basis of action; self-assessment; peer assessment.

Система образования в России продолжает претерпевать изменения, связанные с общими мировыми процессами в различных видах деятельности. В этой связи возникает необходимость пересмотра целевых ориентиров и методики подготовки современных студентов, в том числе и педагогического вуза к профессиональной деятельности.

Болонский процесс обусловил внедрение компетентностного подхода в систему образования в России как альтернативы, существовавшему на протяжении многих лет, процессу формирования у обучающихся «знаний – умений – навыков». Компетентностный подход формирует новую модель образования – комплексную систему целеполагания, планирования, организации и оценки учебного процесса, в которой основным образовательным результатом выступают компетенции выпускников. Сущность подхода – в изменении целей образования: не информирование обучающихся, а формирование у них способности разрешать возникающие в жизни, профессиональной деятельности проблемы и задачи. Изменение целей высшего образования ориентировано на формирование у выпускников вуза таких качеств, которые способны: обеспечить им конкурентоспособность на рынке труда и быть эффективным субъектом трудовой деятельности. Выражением перехода со знаниево-ориентированной на деятельностно-ориентированную модель профессионального образования стало провозглашение компетентностного подхода к профессиональной подготовке и представлению в ФГОС ВО желаемых качеств выпускника в виде компетенций.

Согласно ФГОС ВО, образовательная программа формирует требования к результатам ее освоения в виде общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников университета. В основе нашей статьи, в равной степени и в основе проектирования содержания подготовки педагогов – ряд основополагающих понятий, составляющих основу системно-деятельностного подхода. Ключевым, безусловно выступает понятие «компетенция». В отечественной научно-педагогической практике вопросами определения понятия «компетенция», описания его содержания занимались различные авторы. В своей работе «Развитие проектного мышления будущих учителей» В.С. Лазарев, Л.Н. Носова, обобщая опыт ученых, исследовавших понятие «компетенция», выделяют ряд общих суждений относительно его определения: любая профессиональная компетенция – сложное образование, в структуру которого входят знания, умения и опыт как неотъемлемые компоненты. Кроме того, это понятие связывается с успешностью решения практических задач [3, с. 31]. В этой связи, следуя за идеями В.С. Лазарева, автор убежден, что в основе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов – деятельностный подход, в рамках которого студент – обучающийся, становится субъектом образовательной деятельности. Быть субъектом какой-либо деятельности означает строить ее в имеющихся условиях. Иметь компетенцию означает обладать всем необходимым для успешного решения

задач. Решение всякой задачи, в том числе и профессиональной, предполагает наличие у субъекта не только необходимых для этого знаний, а также умений эти знания добывать, применять – выполнять определенные действия [3, с. 33]. Итак, в структуру профессиональной компетенции, вслед за В.С. Лазаревым, включаем: *знаниевый компонент* компетенции (*когнитивный*), содержащий в себе комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа профессиональных задач; *ориентировочный компонент* – способы постановки планирования решения задач и оценки результатов решения; *операциональный компонент*, который предполагает методы выполнения действий, *опыт* – неотъемлемый компонент, позволяющий интегрировать три других компонента для решения профессиональных задач. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование. Именно этого и НЕ обеспечивают традиционные системы профессионального образования. Составляющие способа решения деятельностных задач формируются в них разрозненно и не синтезируются в целостный способ деятельности [2, с. 10].

Структура функциональной системы решения профессиональных задач представлена на рисунке 1.

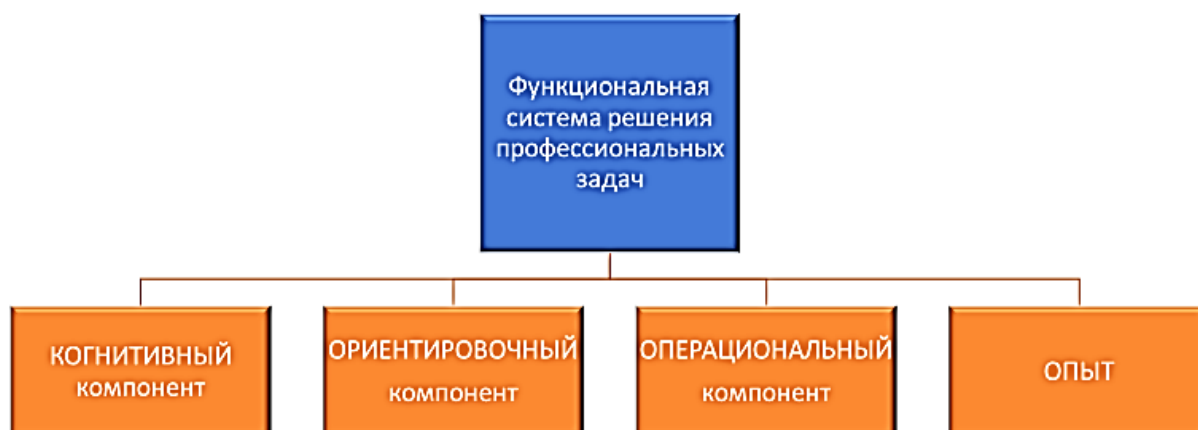


Рис. 1. Структура функциональной системы решения профессиональных задач [2, с. 10]

Действия делятся на две группы: *ориентировочные* и *исполнительские*. Выполнение ориентировочных действий позволяет выявить потребность в решении задач, поставить цели, спланировать их достижение, подобрать методы выполнения исполнительских действий, оценить их результаты. Исполнительские действия – это практические, предметные действия, в результате выполнения которых достигаются поставленные цели.

Действия в единстве со способом образуют операцию.

Наличие у субъекта знаний, средств выполнения ориентировочных и исполнительских действий не гарантируют, что он сможет применить их для решения соответствующих задач. Все компоненты способа решения задачи должны быть синтезированы в целостную функциональную систему. Такое синтезирование возможно только в процессе деятельности [2, с. 11].

Приняв за основу концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанной П.Я. Гальпериным, можно выделить три уровня компетенции субъекта (рис. 2) [1].



Рис. 2. Три уровня компетенции субъекта  
(на основе концепции типов ориентировочной основы действий П.Я. Гальперина)

Продемонстрируем на примере образовательной программы подготовки педагогов – бакалавров (44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, направленность «Иностранные языки») реализацию компетентного подхода в рамках дисциплины лингводидактического модуля обязательной части учебного плана образовательной программы – «Практический курс английского языка». Целью дисциплины является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, в частности, формирование способности организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения, анализировать устную и письменную речь. К числу профессиональных компетенций, овладение которыми предусматривает данный курс, относится способность формировать у обучающихся навыки речевой деятельности на изучаемых иностранных языках, которая, в свою очередь, включает в себя задачи, требования к результату, действия, знания и методы. Структура компетенции в полной мере соответствует содержанию функциональной системы решения профессиональных задач, представленному на рисунке 1.

К действиям в рамках осваиваемой профессиональной компетенции помимо непосредственно осуществления речевой деятельности и всего, что связано с процессом ее порождения, относятся и оценка не только выбранных средств речевой деятельности, но и оценка собственной и чужой речевой деятельности, разработка критериев оценивания рецептивных видов речевой деятельности. Стоит ли говорить об овладении будущим педагогом таким действием как оценивание? Безусловно, этот факт неоспорим, равно как и способность педагога грамотно и обосновано осуществлять оценочную деятельность. Система оценивания учебных результатов, в том числе и продуктов речевой деятельности (монологическое устное и письменное высказывание – доклад, эссе, презентация, диспут,

аргументативный диалог и т. п.) – предмет изучения и внимания исследователей в свете новых требований, предъявляемых к выпускнику педагогического вуза. В задачи студента, который становится активным участником образовательного процесса, входит не только оценка результатов, но и понимание структуры этого процесса, в которую входят самооценивание, взаимное оценивание, выработка критериев, постановка целей и задач, планирование оценочной деятельности, построение аргументации. В этой связи необходимо «освоение и внедрение другой системы оценивания, которая позволила бы не только измерять фактический уровень освоения материалов и развития предметных навыков, но и формировала процесс обучения, управляла его динамикой, мотивировала обучающегося и педагога на продуктивную совместную работу. Общее название такого подхода – формирующее оценивание» [4, с. 26].

Опишем этапы работы над формирующим оцениванием в рамках дисциплины «Практический курс английского языка».

Согласно основным положениям деятельностного подхода, процессу оценки предшествуют обязательные компоненты учебного занятия – 1) выделение признаков какого бы то ни было продукта речевой деятельности, например, аргументативного эссе; 2) формулирование требований, предъявляемых к данному результату. Исходя из опыта работу на данном этапе, как и на всех последующих, необходимо организовывать по группам, численность участников которой варьируется от 3 до 5 обучающихся. Групповые виды деятельности способствуют не только развитию коммуникативных умений, умений работать в команде, но и дают возможность компенсировать пробелы в знаниях, дефицит умений студентов. В рамках организации обозначенных компонентов практического занятия важно строить работу на основе научного знания. Студенты старших курсов готовы самостоятельно осуществить отбор такого знания. Поскольку речь в рамках данной дисциплины идет о продуктах речевой деятельности, полем для поиска знания становится психолингвистика, изучив положения которой относительно монологического высказывания независимо от его формы – устной либо письменной, в число требований обучающиеся включают непрерывность, которая сводится к сверхфразовому единству; логичность, синонимичными понятиями могут стать составленная программа высказывания, либо композиционное оформление = структура высказывания. Все предложенные понятия сводятся к единому требованию, которое может быть сформулировано посредством любого из синонимов; контекстность (подразумевает идею доступности и «понятности» речи, исходя из ее собственного содержания, и не требует дополнительных пояснений; связность позволяет сослаться на то, что прозвучало ранее в рамках высказывания. Безусловно, среди названных требований ключевым становится достижение коммуникативной цели. Это требование предполагает, прежде всего, грамотный подбор лексических единиц, знакомых адресату, разнообразные синтаксические конструкции. Все это психолингвистика определяет как «единое поле коммуникантов». В рамках реализации данного этапа важно понимание того,



что сформулированные требования ложатся в основу критериев оценки данного вида речевой деятельности.

Следующим этапом, целью которого становится непосредственно оценка, является проектирование обучающимися ориентировочной основы действия, другими словами, студенты отвечают на вопрос «Как достичь желаемого результата», в нашем случае – построить аргументативное эссе, отвечающее выделенным ранее требованиям. Вновь работа осуществляется в группах, студенты, ориентируясь на выделенные требования, создают четкий алгоритм действий, компонентами которого становятся: определение общей идеи, смыслового содержания с ориентиром на возможного адресата; определение логико-смысловой организации будущего продукта – эссе. Принимая во внимание такое требование как «контекстность», студенты осуществляют подбор актуального материала, который можно использовать для построения аргументации, наполняют его лексически, анализируют возможность использования изученных грамматических явлений, структур, феноменов. Все это способствует следованию языковой норме. Принять во внимание такое требование как связность, позволят студентам специальные языковые средства – их подбор – следующий этап.

На каждом этапе обучающийся должен отвечать себе на вопросы «*Что получится в результате работы над каждым шагом ориентировочной основы действия*» и «*Что делать в рамках каждого действия?*». Упоминания требует и тот факт, что результаты работы каждой группы на каждом из описываемых этапов представляются другим участникам образовательного процесса, обосновываются, корректируются в случае необходимости. В итоге создается единый шаблон – критериальная таблица оценивания (в основе – признаки и требования) и ориентировочная основа действия. Разработанная основа действия применима к различным продуктам речевой деятельности в рамках освоения не только дисциплины «Практический курс английского языка», но и различных дисциплин, поскольку носит универсальный характер.

Затем студентам предстоит индивидуальная работа, основанная на результатах групповой, по написанию аргументативного эссе, за которой следуют этапы самооценки – заполнения таблицы оценивания и взаимной оценки (в рамках которой студенты – эксперты заполняют те же таблицы). В процессе самооценки, обучающиеся проводят своего рода рефлексию – соотносят полученный результат с совместно созданным ранее образом, та же задача стоит и перед студентом, осуществляющим оценку, т. е. соотнесение полученного результата – эссе – с образом.

Ключевая особенность формирующего оценивания – нацеленность на повышение качества знаний обучающихся, следовательно, нацеленность на достижение третьего уровня профессиональной компетенции (рис. 2) [5].

По мнению авторов статьи «Формирующее оценивание: ключевые особенности и опыт применения в обучении английскому языку» Сусловой О.В., Белокаменцевой А.П., «формирующее оценивание является не процессом для контроля обучения, а неотъемлемой частью процесса обучения, с высокой частотой применения – в противовес традиционному

подходу к оцениванию». Нельзя не согласиться с авторами, что такой подход позволяет достаточно быстро оценить динамику освоения материала [4, с. 28]. Кроме того, в соответствии с условиями успешного овладения профессиональными компетенциями, изложенными ранее, оценочная деятельность субъектов образовательного процесса, успешное решение учебных задач по разработке критериев оценки, организации процедуры оценивания продуктов речевой деятельности – студентов – ведет к овладению третьим уровнем профессиональной компетенции (рис. 2).

Таким образом, следует заключить, что оценивание, являясь неотъемлемым компонентом – действием педагогической деятельности, его формы – самооценка, взаимное оценивание требуют системной работы по их формированию и развитию. Сформированность действия «оценивание» у будущих учителей иностранного языка ведет к повышению качества знаний обучающихся, а значит – к достижению желаемого третьего уровня сформированности профессиональной компетенции.

### Литература

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000 336 с.
2. Лазарев В.С. Научное обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017. № 1(46). С. 7-14.
3. Лазарев В.С., Носова Л.Н. Развитие проектного мышления будущих учителей: монография. Сургут: Сургут. гос. пед. ун-т, 2019. 122 с.
4. Сулова О.В., Белокаменцева А.П. Формирующее оценивание: ключевые особенности и опыт применения в обучении английскому языку // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2019. № 4(35). С. 25-32.
5. Black P., Wiliam D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Northumberland LEA, 1998.

© Захарченко С.С., 2021