

## ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**С.А. ТЕРЕХОВА**  
(Волгоград)

### КОНТРОЛЬНО-ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

*Представлен анализ контрольно-экзаменационных стратегий как целевой доминанты в обучении учащихся основной школы и определен их компонентный состав, произведен дефиниционный анализ, рассмотрены ключевые характеристики общеучебных стратегий.*

Ключевые слова: стратегия, общеучебные стратегии, контрольно-экзаменационные стратегии, макростратегии, микростратегии, мини-макстратегические компоненты.

В рамках новых Федеральных государственных образовательных стандартов предполагается переход школы к универсальным тестовым испытаниям в форме ГИА по иностранному языку для выпускников 9-х классов основной школы. В Примерной программе по иностранному языку значительная роль отводится формированию универсальных учебных действий, среди которых мы особо выделяем контрольно-экзаменационные стратегии, понимаемые нами как *определенный набор скоординированных ментальных и физических действий, планируемых и осознаваемых учащимся при решении образовательных задач в учебно-познавательной деятельности.*

Анализ контрольно-экзаменационных стратегий как целевой доминанты в обучении учащихся основной школы связан с необходимостью рассмотрения ключевых характеристик этих стратегий, а также особенностей коррелирующих типов стратегий: коммуникативных, речевых; выявления существующих классификаций учебных стратегий и составления типологии контрольно-экзаменационных стратегий.

В целях определения сущностных характеристик обратимся к словарным источникам. Так, психологический словарь определя-

ет стратегию как общий план действий, рассчитанных на достижение определенной цели. Там же мы встречаем определение более частного понятия – стратегию защитную, которая в свою очередь трактуется как стратегия поведения, используемая людьми для защиты себя от тревоги [4].

После приведенных нами определений представляется логичным перейти к рассмотрению учебных стратегий, которые широко отражены в работах таких авторов, как Н.Ф. Коряковцева, А.В. Щепилова, Р.Л. Оксфорд, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, J. O'Molloy, A.O. Chamot.

Впервые в отечественной литературе попытка осмыслить понятие «стратегия» применительно к обучению к языку сделана в работе Г.В. Ейгера и А.А. Раппопорта (1991), где говорится о формировании новой предметной области методики – стратегии обучения языку и овладения им. Эта работа была продолжена в фундаментальных исследованиях А.А. Залевской (1996, 1999).

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют стратегию как один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели [1, с. 295]. В зависимости от характера учебной деятельности и предполагаемых результатов учащимся приходится выбирать стратегии и приемы освоения изучаемого языка и иноязычной культуры. Следовательно, учебные стратегии, приемы и умения выступают ключевыми аспектами в осуществлении успешного обучения в целом.

Разработкой учебных стратегий занимался Р. Оксфорд. Авторская номенклатура стратегий представляет особую ценность и актуальность для нашего исследования. Рассмотрим их более подробно.

Так, Р. Оксфорд выделяет 62 учебные стратегии, которые подразделяются на две группы: основные (direct learning strategies) и вспомогательные (indirect learning strategies). К основным стратегиям относятся:

– стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти (memory strategies);

– когнитивные стратегии (cognitive strategies): использование приемов дедуктивного и

индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа, подведения итогов и т.д.;

– компенсаторные стратегии (*compensation strategies*): догадка о значении, использование синонимов и перифраза, невербальных средств для передачи сообщения.

Группу вспомогательных стратегий составляют:

– метакогнитивные стратегии (*metacognitive strategies*): планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы;

– эмоциональные, аффективные стратегии (*affective strategies*): умение владеть собой, успокаиваться, освободиться от чувства тревоги;

– социальные стратегии (*social strategies*): кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей [2].

Таким образом, согласно данной классификации, учебные стратегии представляют собой набор операций, выполнение которых ведет к достижению конечной цели.

А.В. Щепилова в своем исследовании, посвященном разработке познавательных стратегий, разграничивает такие понятия, как «стратегия» и «прием обучения», подчеркивая более сложный, комплексный характер стратегии и подразумевая под ней целую группу действий, организованных специально для того, чтобы достичь конечной цели. Стратегии, используемые в области изучения иностранного языка, автор подразделяет на когнитивные, метакогнитивные, аффективные, социальные и компенсаторные в зависимости от степени участия ученика в процессе обучения [5].

Придерживаясь логики изложения, дадим краткую характеристику каждой из них. Под когнитивными стратегиями А.В. Щепилова понимает поведение и мыслительные операции, осуществляемые обучаемыми для кодификации изучаемого языка. В соответствии с этапом обучения они делятся на две большие группы: когнитивные стратегии концептуализации (выделение определенных признаков, сопоставление, установление корреляций, классификация фактов) и мнемические когнитивные стратегии (повторение вслух, ответы про себя, ассоциативное запоминание, классификация, конспектирование). Метакогнитивные стратегии автор относит к области планирования и контроля, который осуществляется человеком над его собственной учебной деятельностью. Аффективные стратегии выпол-

няют функцию контроля над эмоциональным состоянием и реакциями при решении учебных задач. Социальные стратегии касаются взаимоотношений между изучающими иностранный язык. Следует заметить, что разработчик данного набора стратегий считает правильным объединить две последние группы, которые образуют, таким образом, социально-аффективные стратегии. Данный шаг оправдывается неизбежным эмоциональным сопровождением языкового общения. Компенсаторные стратегии, согласно авторской позиции, – это приемы, позволяющие преодолеть дефицит языковых средств или недостаточное развитие речевых умений [5].

Представляется интересной и важной классификация стратегий, предлагаемая Н.Ф. Коряковцевой [3]. Автор представляет два блока стратегий: общеучебные и специальные стратегии. К общеучебным стратегиям относятся метакогнитивные, которые, в свою очередь, представлены информационными и когнитивными (интеллектуальными), учебно-информационными и стратегиями учебного сотрудничества. Представляется целесообразным сравнить точки зрения Н.Ф. Коряковцевой, А.В. Щепиловой и Р. Оксфорда о метакогнитивных стратегиях относительно их содержательного плана. Так, Н.Ф. Коряковцева отмечает, что данный вид стратегий обеспечивает процессы мыслительной и информационно-познавательной текстовой деятельности, направленные на удовлетворение потребности в получении информации. А.В. Щепилова же относит метакогнитивные стратегии к области планирования человеком собственных действий, контроля над ними, выделяя в их составе когнитивные стратегии как составной компонент, представленный техниками, используемыми обучаемыми. Автор при этом не выделяет информационные стратегии в относительно обособленный блок. Точка зрения Р. Оксфорда, который относит метакогнитивные стратегии к группе вспомогательных, коррелирует с точкой зрения А.В. Щепиловой, т.к. оба ученых соотносят данный вид стратегий с планированием и контролем собственных действий. К специальным стратегиям Н.Ф. Коряковцева относит компенсаторные, которые подразделяются на стратегии компенсации языковых средств, поиск опор; стратегии социального взаимодействия; лингводидактические, состоящие из семантических, лингвистематизирующих, когнитивно-концептных; конкретно-практические, включающие учебно-тренировочные, стратегии самостоятель-

ной речевой практики, самоконтроля и коррекции языковых навыков и речевых умений, ресурсные и экзаменационные.

Таким образом, рассмотрев классификации стратегий, предложенные лингвистами и методистами, можно заключить, что авторы учитывают специфику предмета своего исследования, но в то же время рассматривают непосредственно общеучебные стратегии, в состав которых входят контроль-экзаменационные стратегии. Обобщая и развивая опыт ученых, предлагаем типологию стратегий, которая определенным образом соответствует специфике нашего исследования – обучению контрольно-экзаменационным стратегиям учащихся основной школы. Мы говорим о контрольно-экзаменационных стратегиях, которые являются составной частью общеучебных стратегий и реализуются на трех уровнях: макростратегий, микростратегий и *мини-макс-стратегических компонентов*.

Первый уровень представлен макростратегиями, которые, в свою очередь, состоят из метакогнитивных и учебно-информационных стратегий. Рассмотрим компоненты данного уровня более подробно. Метакогнитивные стратегии обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной активности и процессы информационно-познавательной текстовой деятельности. Таким образом, они включают в себя группу когнитивных и информационных стратегий. Когнитивные стратегии реализуются с помощью таких приемов, как выделение определенных признаков; сопоставление, установление корреляции; критическая оценка; идентификация. Информационные стратегии строятся на таких приемах, как определение основных фактов; установление причинно-следственных отношений между фактами, определение цели, замысла автора; сравнение и обобщение.

Под учебно-информационными стратегиями мы понимаем такой вид учебной деятельности, который находит отражение в формулировании, оформлении и представлении собственной учебной продукции учебно-текстовых информационных материалов. Данные стратегии реализуются с помощью таких приемов, как логико-смысловой набросок прочитанного; выстраивание образного ряда слов; логико-смысловая реорганизация текста.

Второй уровень представлен следующими микростратегиями:

1) социоаффективными (контроль эмоций, перепроверка, аффективная вовлеченность в процесс обучения);

2) компенсаторными (направлены на преодоление недостатка знания и речевых умений);

3) конкретно-практическими (позволяют реализовывать самоконтроль и самокоррекцию, осознанное использование изучаемого языка для решения конкретных функциональных задач).

Все ранее перечисленные стратегии используются учащимися при выполнении как контрольных, так и экзаменационных работ. Следовательно, учащимся требуется четко осознавать и понимать цели и объекты контроля, хорошо ориентироваться в заданиях, использовать инструкции и владеть техникой выполнения разнообразных заданий. Нельзя пренебрегать и мониторингом времени, т.к. это часто становится причиной неудовлетворительных результатов. Однако при выполнении контрольно-экзаменационных заданий большую трудность представляет психологическая составляющая. Чувства тревожности, неуверенности, осознания большой ответственности препятствуют успешной и эффективной самоорганизации и самоконтролю. В целом регуляция учащимся как внешних, так и внутренних процессов приобретает особое значение.

Третий уровень состоит из мини-макс стратегий. Понятие «“мини-макс” стратегия» имеет отношение к общей эвристике, которой пользуются в экономике, практике решения разнообразных проблем, поведении, связанном с множественными выборами, в играх и других сферах человеческой деятельности. Основной принцип «мини-макс» стратегий представляет собой контролирование ситуации таким образом, чтобы некоторые эффекты (в которых человек может потерпеть неудачу) минимизировать, а другие (такие, где человека ожидает удача), напротив, максимизировать [4]. Мы считаем возможным употреблять данную формулировку для обозначения стратегий, которые входят в состав контрольно-экзаменационных стратегий. В результате планирования и выбора рациональных приемов, направленных на преодоление чувства тревоги и эмоционального контроля, а также на осознание целей экзамена, критериев оценки, овладения техникой выполнения заданий, учащиеся максимизируют ситуацию успеха, у них появляется больше шансов правильного выполнения заданий. В то же время минимизируются факторы, которые способны препятствовать правильному выполнению заданий, вовлекая учащихся в состояние неуверенности, растерянности, апатии.

Наше исследование показало, что компонентный состав «мини-макс» стратегий может быть представлен следующим образом: стратегии 1) рефлексивной самооценки; 2) самоконтроля; 3) саморегуляции.

Система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, но и стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг. В современных условиях обучения иностранному языку с учетом требований новых государственных образовательных стандартов контрольно-экзаменационные стратегии приобретают особую важность. Входя в состав общеучебных стратегий, они обеспечивают успешную подготовку к сдаче экзаменов по государственной итоговой аттестации, которые проводятся в формате стандартизированного тестирования.

### **Литература**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009.
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. пособие. М. : Дрофа, 2008.
3. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2010.
4. Немов Р.С. Психологический словарь. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2007.
5. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 033200 «Иностранный язык». М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2005.

### ***Control and examination strategies of school pupils: definitional analysis, structure, contents***

*There is given the analysis of the control and examination strategies as the target dominant in teaching school pupils, carried out the definitional analysis, considered the key characteristics of educational strategies and determined the components of the control and examination strategies.*

*Key words: strategy, educational strategies, control and examination strategies, macrostrategies, microstrategies, mini-max strategic components.*

**Н.Ю. САФОНЦЕВА**  
(Ростов-на-Дону)

### **ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ДИДАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ\***

*Анализируется методология проблемного и проектного методов обучения, рассматривается возможность объединения проблемной и проектной составляющих учебных модулей в процессе разработки рабочей программы дисциплины, обусловленная комплексной целью каждого учебного модуля. На примере учебной дисциплины «Физика» вычисляется средневзвешенный рейтинг студента в процессе проблемно-проектного обучения.*

~ ~ ~

Ключевые слова: *проблемное задание, проектное задание, проблемно-проектный метод обучения, внутренняя мотивация.*

В условиях реализации компетентностного образования существенно изменяются функции преподавателя, который является не столько источником информации, адаптированной для восприятия студентами, сколько организатором их самостоятельной работы. В связи с этим на первый план выходит совершенствование дидактического обеспечения учебного процесса посредством осуществления психолого-педагогической поддержки в процессе формирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Управляющая функция преподавателя при этом осуществляется через мотивационные стимулы, к которым следует отнести достижимость установленных промежуточных ориентиров, целесообразность реализации поставленной цели и стремление оптимизировать процесс обучения.

Наиболее совершенной формой стимулирования развития внутренней мотивации студентов, раскрывающей практическую направленность образовательного процесса, является использование проблемных заданий в качестве дидактического обеспечения при проведении учебных занятий. Это позволяет добиться понятийного усвоения программного материала в процессе диалогового общения. Когда студентам предлагается несколько возможных вариантов разрешения проблемной ситуации, что составляет сущность необходи-

\* Статья подготовлена при государственной поддержке РГНФ № 12-06-00834.