

УДК 811.161.1:371.3

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Статиека В.И.

Одна из актуальных проблем коммуникативной методики на современном этапе – диагностика, коррекция и оценка умений устной речи. Возникает эта проблема в результате целого ряда противоречий, существующих в учебном процессе. К таковым относится противоречие между разработанными критериями оценивания и низкой эффективностью имеющейся в распоряжении учителя системы методов диагностики и коррекции умений речевой деятельности.

Критерии оценивания устной речи разработаны коллективом лаборатории русского языка и языков национальных меньшинств Института педагогики АПН Украины И.Ф. Гудзик, В.А. Корсаковым, Н.А. Пашковской. Ученые определяют объект контроля (умения речевой деятельности), материал для контрольного задания, называют единицы контроля, описывают возможный уровневый характер их сформированности, перечисляют критерии оценивания [2, с.6-10]. Но при этом в арсенале учителя нет системы упражнений, которая бы не только обеспечивала диагностику и коррекцию умений при текущем контроле, но и не требовала бы значительных затрат учебного времени, которым учитель не располагает.

Задача создания специальной системы методов контроля устной речи, отвечающей современным требованиям, подтолкнула нас предпринять попытку создания такой системы и описания ее в данной статье.

Психологи усматривают специфику современной системы контроля в возможности учета особенностей познавательной деятельности ребенка: выявлении тех умственных действий (операций), которые совершает ученик в ходе овладения знаниями (характер использования имеющихся знаний, умений, навыков; владение способами учебной работы, обеспечивающими экономное и эффективное усвоение знаний; применение этих способов по собственной инициативе, коррекция своих учебных действий) [3, с.19].

По мнению И.А. Якиманской, система контроля должна рассматриваться не столько в качестве регистрирующего, сколько в качестве управляющего средства. Разделяя это мнение, мы понимаем, что требуется новая система методов контроля, которая бы не только фиксировала уровень сформированности умений, но и была бы орудием коррекции умений школьников с учетом индивидуального уровня их сформированности.

Чтобы система методов выполняла функции диагностики и коррекции умений, необходимо соответствие ее ряду требований:

1. *Учет уровневого характера сформированности умений устной речи.* Действующие критерии оценки определяют, что степень сформированности умений устной монологической и диалогической речи может соответствовать четырем уровням. Каждый уровень характеризуется определенными показателями [1, с.8-10]. Названный принцип требует разработки таких заданий для контроля, которые были бы посильными

для учащихся с разным уровнем сформированности умений, а следовательно, это предполагает включение в комплекс заданий диагностирующего характера для 1-2 уровней подсказок. Характер этих подсказок диктуется психологическими особенностями усвоения знаний и формирования умений. Известно, что усвоение знаний и формирование умений происходят более эффективно и становятся базой для развития способностей, если ученик осознает процессуальную сторону деятельности – систему интеллектуальных действий, которые необходимо выполнить (или которые он выполняет) для разрешения поставленной задачи. Иными словами, осознание способа деятельности благоприятствует более интенсивному развитию способностей. Вот почему мы считаем необходимым для коррекции речевых умений включение в задания для 1-2 уровней способов деятельности, данных в готовом виде. Кроме способов деятельности, возможно включение подсказок для тренировки механизмов речи: памяти, механизма прогнозирования и др. Так, например, для активизации механизма памяти целесообразны задания с опорными словами, опорными речевыми оборотами, опорными словами и фрагментами авторских речевых оборотов, с данным планом, конструирование текста по данной модели и др.

Прибегая к диагностированию умений с помощью такой системы заданий, можно идти, как показало экспериментальное обучение, двумя путями. Первый состоит в том, что учитель, зная возможности учеников, сам раздает карточки с подсказками. Второй путь заключается в объявлении задания и предложении школьникам выбрать подсказку. Речь учителя может быть при этом такой: «Вам предстоит создать текст в жанре определения. Засчитывается только правильно построенный текст. Чтобы выполнить задание, можно воспользоваться подсказкой: взять модель текста; опорные слова или схему; текст, на основе которого составить определение. При этом вы заработаете баллы 1-2-3 уровней. Можете обойтись без подсказки, но рискуете не получить зачет, если не справитесь с заданием».

Использование заданий разного уровня сложности, как показал эксперимент, позволяет добиться выполнения их всеми учащимися, что вселяет веру в свои возможности, а объективная самооценка способствует мотивации учебной деятельности.

2. *Учет жанровой природы речи.* Для создания системы методов диагностики и коррекции умений необходимо учитывать жанровую природу речи. Развитие способности говорения предполагает овладение учащимися наиболее часто востребованными жанрами в различных сферах человеческой деятельности: в учебно-научной, бытовой, сфере общественной деятельности и др. М.М. Бахтин справедливо отмечал, что высказывания имеют жанровый характер и мы, сами того не замечая, как господин Журден не замечал, что говорит прозой, выстраиваем свои высказывания в определенном жанре, продиктованном темой, ситуацией общения, коммуникативным намерением [1, с.257]. Это свойство выстраивать высказывание в определенном жанре отчасти обретается человеком без специального обучения, оно обретается в естественной языковой среде так же, как обретается родной язык до обучения в школе.

Однако личность в своей жизнедеятельности вынуждена создавать речевые жанры, овладение которыми требует специального обучения, иначе процесс ее речевого развития замедлится, что непременно отразится на качестве познавательно-практической деятельности: возникнут дополнительные сложности в понимании речи, увеличатся затраты времени на ее продуцирование и восприятие. Вот почему в системе

методов диагностики и контроля должны найти отражение все жанры, которым обучаются школьники.

3. *Обеспечение содержательного плана высказываний.* Обеспечение содержательного плана высказываний даже в ситуации контроля имеет большое развивающее и воспитательное значение. Приучать школьников говорить «ни о чем» или о понятиях малознакомых, недоступных – значит воспитывать привычку к дилетантизму. От этого предостерегали еще А.Д. Алферов и Н.С. Державин в начале XX столетия. В самом деле, быть информативным – значит обеспечить одно из условий успешного общения, быть неинформативным – обречь себя на неудачу: утратить внимание собеседников, погасить интерес к себе как личности и, следовательно, отдать приоритет другим. Вот почему система методов диагностики и коррекции так же, как и система методов обучения, должна обеспечиваться информативно насыщенным дидактическим материалом.

4. *Осуществление дифференцированного и взаимосвязанного контроля.* Диагностика может осуществляться в области умений одного вида речевой деятельности (дифференцированный контроль), а также диагностике могут подвергаться параллельно умения в нескольких видах речевой деятельности, и такой подход называется взаимосвязанным. Он позволяет обеспечить предметный план речи учащихся без специальных затрат учебного времени, так как контроль умений рецептивных видов речевой деятельности предполагает восприятие текста, насыщенного информацией, которая может быть использована и в продуктивных видах речевой деятельности, а именно, в монологической и диалогической речи.

Текущий контроль целесообразно осуществлять в такой последовательности: контроль умений слушания или чтения – контроль умений монологического говорения – контроль умений диалогического говорения. Затраты учебного времени на восприятие и оценку составляют не более 7 минут, если осуществляется взаимопроверка (после выполнения работы учащиеся обмениваются тетрадями и сопоставляют с записанными заранее правильными ответами, что позволяет быстро выставить баллы). Учитель же, собрав тетради, лишь фиксирует уровень сформированности умений каждого ученика.

После контроля восприятия диагностируются умения монологической и диалогической речи учащихся: сначала дается задание 1-2 парам школьников и отводится время для подготовки диалога. Во время подготовки диалогов продуцируется монологическая речь. Устная монологическая речь одного ученика занимает не более 1-2 минут, если высказывание соответствует нормам объема и требованиям к содержанию и языковому оформлению. А это значит, что на уроке учитель может выслушать 2-3-х человек. Такое количество определяется, во-первых, свойствами внимания учащихся, требующего переключения видов деятельности каждые 7 минут; во-вторых, исчерпываемостью содержания и малым количеством новой информации, которую способны привнести учащиеся из своего опыта, что вызывает снижение внимания.

Наступает время продуцирования диалогической речи. Как показало экспериментальное обучение, две пары – оптимальное количество: первая пара выслушивается учащимися со вниманием и интересом, так как диалог – относительно новая форма деятельности и почти всегда характеризуется какими-то неожиданными проявлениями интеллектуально-речевой деятельности коммуникантов; внимание к речевой деятельности второй пары стимулируется разными приемами (сопоставить и

определить лучших, найти элементы новизны в содержании, оценить по разным критериям и др.). Третья пара вызывает рассеянное внимание, которое с трудом поддается стимулированию – требуется переключение вида деятельности. Вот почему целесообразно при текущем контроле на уроке выслушивать не более двух пар учащихся, на что потребуется 6 минут плюс 1 минута на оценочные высказывания учащихся. Итак, на диагностику умений рецептивной речевой деятельности всех учащихся класса и 6 учащихся в продуктивных видах речевой деятельности уходит в среднем 18 минут; что на 4-6 минут меньше по сравнению с затратами на диагностику умений такого же количества учащихся при дифференцированном подходе к контролю видов речевой деятельности.

Следует учитывать специфику текущего и итогового контроля. Если текущий контроль осуществляется регулярно (на каждом уроке) и его целью является выявление уровня сформированности умений, условий для их коррекции и одновременная коррекция, то итоговый контроль проводится в конце определенного этапа обучения, когда умения уже должны быть сформированы и главная задача – установить степень сформированности умений всех школьников на данный момент. При итоговом контроле задания предлагаются без подсказок и для всех учащихся в единой формулировке.

Предложенная система методов позволяет контролировать не только продукт речевой деятельности, но и процесс интеллектуально-речевой деятельности в ходе ее совершенствования.

Список литературы

1. Бахтин М.М Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250-291.
2. Критерии оценивания учебных достижений учащихся по русскому языку для 5-9 классов школ с украинским языком обучения / Сост. Н.А. Пашковская, И.Ф. Гудзик, В.А. Корсаков // Русская словесность. – 2001. – №4. – С. 6-17.
3. Якиманская И.С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогических исследований // Психологические критерии качества знаний. – М: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 5-21.

Поступила в редакцию 20.01.2006 г.