

УДК 373.001

**СИСТЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА****О.Т. ТАРАСОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Рассмотрены основные подходы к определению понятия «система». Выделены элементы и компонентный состав системы совершенствования исследовательских умений учителя иностранного языка: цели, задачи, содержание, средства, формы и методы обучения, контроль. Определены содержание системы (информационно-аналитические, проектировочные, организационно-технические, рефлексивные), средства (исследовательские задания и практические исследования). Представлены алгоритмы проведения поисково-рефлексивных, проектировочных, описательно-обобщающих, творческих практических исследований по методике преподавания, которые способствуют развитию умений.

Введение. Современный уровень развития образования предполагает овладение учителем умением корректировать существующие и разрабатывать новые формы, приемы, технологии обучения. На наш взгляд, одним из путей достижения такого уровня профессионализма является развитие исследовательских умений учителя иностранного языка на последипломном этапе, что будет способствовать совершенствованию потребностно-мотивационной сферы личности учителя, его методического мастерства, стимулированию его стремления к самообразованию. «Образование должно переориентироваться с передачи частных алгоритмов деятельности на формирование общих способов деятельности, позволяющих применять их в разнообразных ситуациях. Другими словами, в образовании должны быть созданы условия для воспитания человека, способного жить и работать в ситуации неопределенности, способного к саморазвитию» [1, с. 24].

Исследовательская деятельность косвенно детерминирована самой структурой указанного процесса. Возникающее в результате его реализации решение, будучи основой перехода к следующей учебной проблеме, ведет к открытию нового знания, одновременно приводя к определенным изменениям в структуре мыслительной деятельности студента.

В профессии учителя иностранного языка можно выделить две стороны: нормативную, когда специалист реализует полученный алгоритм деятельности, и исследовательскую, преобразующую. Если наиболее важной признается первая сторона, то профессионально-методическая деятельность характеризуется применением определенной методики или заимствованных приемов обучения, если вторая, то признается уникальность каждой ситуации, возникающей в ходе деятельности, и важность умения принимать оптимальные решения и применять различные методики и приемы, используемые адекватно условиям обучения, уровню обученности и обучаемости учащихся. В большинстве случаев сегодня на курсах повышения квалификации центральным звеном совершенствования профессиональной подготовки становится ознакомление с новыми достижениями методической науки, с новыми направлениями в обучении иностранным языкам, посещение уроков опытных учителей с дальнейшим их обсуждением. Пассивная позиция самих обучаемых приводит к тому, что знания, полученные на курсах повышения квалификации, остаются неиспользованными в реальной повседневной практике. Простого получения информации недостаточно для практического использования приобретенных знаний, внедрения их в обучающую деятельность, определения эффективности применения того или иного метода. Только овладев исследовательскими умениями, учитель иностранного языка сможет определить, какие именно приемы обучения необходимо использовать в каждом конкретном классе, найти недостатки в своей практической деятельности, определить причины успехов и неудач.

При построении системы совершенствования исследовательских умений учителя иностранного языка мы опирались на основные положения системно-деятельностного подхода, а также теорию формирования научных понятий и обобщенных интеллектуальных умений (И.Я. Лернер, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина), учитывая особенности обучения взрослых (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова).

По определению В.Д. Шадрикова, системный подход представляет собой «конкретно-научную методологию познания сложных объектов», предполагающую изучение объекта с разных сторон [2]. В педагогической науке понятие «система» употребляется в разных контекстах (система обучения, воспитания, методическая). П.К. Анохин [3] утверждал, что системой можно назвать «только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, взаимодействие и взаимоотношение которых направлено на фокусирование полезного результата». По Т.А. Ильиной [4], система – это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление. Как отмечал Ф.Ф. Королев [5], особенностью педагогических систем являются: а) общ-

ность цели, элементов; б) взаимодействие и взаимоприкосновение элементов; в) влияние отдельных параметров на функционирование всей системы. Педагогическая система, как известно, включает в себя цели, задачи, содержание, средства, формы и методы обучения, контроль.

Основная часть. Основными системообразующими дидактическими факторами выступают цели обучения [6]. Исходя из целевой установки на совершенствование исследовательских умений как средства профессионально-методического развития можно предположить, что основными задачами исследовательского блока в повышении квалификации учителей иностранного языка являются:

1) достижение высокого уровня владения исследовательскими умениями и развитие способности применять их для решения практических задач и преодоления затруднений, возникающих в обучающей деятельности;

2) подготовка учителей иностранного языка к проведению практических исследований в ходе профессиональной деятельности, а также формирование стремления к дальнейшему самообразованию.

Задачи исследовательской деятельности учителя иностранного языка на последипломном этапе можно определить следующим образом:

- развитие методического мышления учителя иностранного языка;
- овладение способами исследования практической деятельности;
- овладение способами рефлексирования;
- овладение опытом принятия индивидуальных и совместных решений;

В соответствии с поставленными целями и задачами система совершенствования исследовательских умений учителя иностранного языка должна отвечать следующим требованиям:

1) профессиональная, а не предметная направленность, т.е. основной целью является профессиональное развитие в сфере методики обучения иностранным языкам;

2) моделирование структуры и содержания деятельности учителя иностранного языка;

3) поэтапное совершенствование исследовательских умений;

4) освоение способов исследования практической деятельности;

5) содержание процесса совершенствования исследовательских умений должно отвечать требованиям общества – сформировать всесторонне развитую, творческую личность.

Отмеченные требования служат источником для формулирования следующих принципов обучения в процессе последипломного образования учителей иностранного языка.

Принцип опоры на личный опыт (биографический принцип). Процесс обучения в последипломном образовании учителя иностранного языка опирается на социальный опыт (культуру), зафиксированный в учебном предмете, каковым является для него методическая культура. Каждый учитель в той или иной степени владеет методической культурой, однако у каждого свой опыт в преподавании иностранного языка, и в процессе повышения квалификации он соотносит свои знания, умения и опыт преподавания с предполагаемым содержанием обучения; к тому же изучение нового материала происходит быстрее, если он увязан с тем, что уже известно. Таким образом, опора на имеющийся опыт учителя иностранного языка является необходимым условием его дальнейшего развития. А.И. Жук отмечает, что профессиональный и жизненный опыт является основой повышения квалификации, даже если он противоречит современному научному знанию [1]. В развитии исследовательских умений учителя иностранного языка этот принцип особенно важен, так как основным объектом изучения и рефлексии выступает именно личный опыт, который является одновременно и средством организации познавательной деятельности.

Принцип автономности. Взаимодействие методиста и преподавателя в процессе повышения квалификации рассматривалось ранее как система, в которой управляющие функции принадлежали методисту, что тем самым задерживало формирование «автономности» обучающегося в учебном процессе. Под «автономностью» мы понимаем внутреннюю личную независимость субъекта обучения, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями в ходе повышения квалификации.

Принцип непрерывности. Повышение квалификации учителей должно быть непрерывным, длительным по срокам процессом, который сопровождается систематической помощью и поддержкой специалистов. Знания, которые тут же можно применить, дольше сохраняются, поэтому учитель должен иметь возможность применить на практике все, чему он научился. Чтобы исследовать преимущества одних методик или приемов перед другими, необходимо определенное время. При ознакомлении с новыми достижениями методической науки на традиционных курсах повышения квалификации у учителя нет возможности для экспериментирования, для получения консультаций по возникающим в процессе обучения проблемам, что приводит к отторжению многими учителями самых эффективных технологий. Введение долгосрочной программы повышения квалификации учителей иностранного языка позволяет учителю использовать полученные знания на практике, оценить их, получить поддержку квалифицированных специалистов.

Принцип связи теории с практикой. Специалисты, работающие с учителями, призваны помочь педагогам оценить эффективность вносимых в практику работы школы изменений, объяснить практикам теоретические основания тех или иных образовательных моделей, помочь посмотреть на привычный опыт критическим взглядом, поделиться неизвестными учителям новациями.

Совершенствование исследовательских умений учителя иностранного языка проходит в двух уровнях: выполнение исследовательских заданий и проведение собственного исследования. На первом уровне совершенствование умений осуществлять исследовательскую деятельность протекало в плане действия со структурными компонентами исследования (усвоение теории, гипотеза, цель, экспериментальная проверка гипотезы, выводы как новое знание); на втором – как деятельность, где это действие сдвигалось на цель и превращалось в мотив.

Содержательный компонент исследовательской деятельности учителя составляют исследовательские умения, которыми он должен овладеть:

- *информационно-аналитические* (умения осуществлять такие логические операции, как определение, сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация и т.д.; умения собирать информацию и анализировать ее посредством наблюдения за учебным процессом с позиции определенной задачи, с помощью тестирования, анкетирования, бесед и т.д.);

- *проектировочные* (умение формулировать исследовательскую задачу; умение формулировать гипотезу, умение моделировать и прогнозировать ожидаемые результаты в процессе обучения, затруднения учащихся, и т.д.);

- *организационно-технические* (умение планировать и проводить опытную работу, умения подобрать материалы для проведения исследования, умение составлять тесты, анкеты, опросники, умения математически обработать результаты эксперимента и т.д.);

- *рефлексивные* (умение осознания и выявления проблемной ситуации, анализа собственной деятельности при возникновении затруднений).

Многие исследователи отмечают, что логические умения как умения высшего порядка необходимы исследователю на любой стадии исследования, и при анализе информации ни одна из логических процедур в эксперименте не осуществляется в чистом виде, все они связаны, взаимодействуют друг с другом. В нашей классификации они выделены по доминантному признаку как мыслительные процедуры.

Информационно-аналитические умения можно отнести к логико-поисковому этапу исследования, когда учитель проводит наблюдение, собирает информацию, анализирует затруднения, выявляет и формулирует противоречия, определяет и формулирует проблему.

Проектировочные умения особенно актуальны для прогностического этапа при постановке цели и задач, формулировании гипотезы, построении модели новой технологии, методики, структуры, системы и т.д.

Организационно-технические умения необходимы учителю иностранного языка на этапе проведения опытной и экспериментальной работы для практической реализации новой технологии, проведения констатирующих срезов, отслеживания промежуточных результатов, т.е. они относятся к технологии проведения эксперимента и их можно объединить в одну группу – организационно-технические умения.

На заключительном этапе большое значение приобретают *рефлексивные* умения, которые позволяют адекватно оценить и проанализировать проведенную исследовательскую работу.

Всеми этими умениями должен овладеть учитель, если он стремится успешно управлять процессом иноязычного образования.

Исследовательские умения наряду с проектировочными, конструктивно-планирующими, коммуникативно-обучающими и организаторскими составляют основу профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка. Особенность исследовательской деятельности учителя заключается в том, что ею как бы пронизаны практически все этапы работы, поскольку она направлена на анализ конкретных условий обучения и учебной деятельности и влияет на его результативность. Многие авторы указывают на то, что только владение исследовательскими умениями делает возможным проведение адекватных проектировочных, конструктивных, коммуникативно-обучающих и организаторских действий. Средствами развития исследовательских умений являются:

- исследовательские задания, представленные в виде вопросов для обсуждения или как индивидуальные задания;

- выдвижение исследовательских проблем и их решение;

- составление фрагментов и планов уроков на основании проведенного исследования, их анализ и оценка;

- обобщение и представление своего опыта;

- проведение практического исследования.

Основанием для классификации практических исследований послужили исследовательские функции учителя иностранного языка и цели проведения данных исследований. По своей направленности практические исследования можно определить следующим образом:

- *поисково-рефлексивные*, направленные на выявление проблемы, обнаружение затруднений в деятельности учителя и учащихся, противоречий или тенденций в развитии какого-либо явления, на установление обратной связи;

- *проектировочные исследования*, которые являются основой моделирования, проектирования, разработки стратегии;

- *описательно-обобщающие*, нацеленные на обобщение опыта своего и коллег, т.е. на описание, выделение и схематизацию приемов, применяемых в обучении, на осознание результатов обучающего воздействия;

- *творческие*, целью которых является реорганизация и улучшение практической деятельности.

Для повышения эффективности овладения умением осуществлять практические исследования определены алгоритмы для каждого типа практического исследования. По определению В.Г. Селевко алгоритм – это «формализация технологического процесса в виде последовательности некоторых шагов, блоков деятельности, которые зависят от содержания познавательной области, но имеют и надпредметную часть, определяемую общими для всех областей способами деятельности учащихся» [7, с. 162]. Таким образом, алгоритмы для проведения практических исследований должны были иметь общие моменты, поскольку все они используются для проведения исследования, и некоторые специфические черты в зависимости от типа практического исследования.

За основу алгоритма проведения *поисково-рефлексивного* практического исследования нами были приняты механизмы рефлексии, выделенные Н.Г. Алексеевым [8]:

Произвольная остановка подлежащего рефлексии действия. Трудность этой операции состоит в переводе движения мысли от старой цели к новой цели – на анализ собственно мышления.

Фиксация мыслительных действий в существенных узлах во внутреннем или, что более эффективно, во внешнем плане (проговаривая, записывая). Не обязательно восстанавливать все, достаточно выделить узловые моменты и причинные связи между ними. Особую трудность составляет фиксация мысли в лаконичной форме, так как большинство людей привыкли фиксировать мысли только в развернутой форме и не умеют делать этого в форме символов, знаков, схем.

Объективация, т.е. переработка сделанных фиксаций в объекты, выражаемые в различных схемах. Чтобы обеспечить общее видение и понимание рефлекслируемого, а также возможность последующего использования полученных результатов, фиксацию надо свести к некоторой целостной форме.

Действие. Цикл рефлексии начинается с конкретного действия или опыта, которое может быть очень простым или достаточно сложным. С самим действием непосредственно связана цель данного действия или даже комплекс целей, которые не обязательно очевидны и понятны со стороны.

Взгляд назад на прошедшее действие. По окончании действия или даже во время выполнения может начаться процесс его анализа. Чаще всего это происходит, если наступает «разрыв в действии» (термин Г.П. Щедровицкого), т.е. действие не могло быть выполнено обычным путем.

Осознание/выделение существенных аспектов. На этом этапе особое внимание уделяется различным аспектам действия, установлению взаимосвязи между различными действиями, выявлению причинно-следственных отношений внутри действия.

Создание альтернативных методов действия. Здесь происходит поиск других путей достижения поставленных целей. Принципиально важным является не столько выбор альтернативных методов, приемов, форм, сколько их соответствие конкретной ситуации. На данном этапе возможен поиск новой информации, если известные способы не удовлетворяют поставленной цели.

Апробация нового действия. В новой ситуации делается попытка достижения поставленной изначально цели. Цикл повторяется. Здесь особую роль играет анализ ошибочных результатов мыслительной деятельности. В самом деле, если анализ ошибки может показать, что сделано неправильно, то из этого часто бывает легко сделать вывод, как сделать правильно.

Приведенная модель рефлексии позволяет создать алгоритм для проведения поисково-рефлексивного исследования:

- остановка действия;
- абстрагирование от действия (перевод его во внешний план);
- фиксация последовательности действий;
- выделение условий, в которых проходило действие и которые влияют на его совершение;
- выделение причинно-следственных связей;
- нахождение возможного образца или правила для совершения данного действия;
- сопоставление реальных действий с возможными;
- исправление реального действия (составление новой схемы действия);
- осуществление нового действия.

Поисково-рефлексивные исследования осуществлялись при анализе фрагментов урока, аудио- или видеозаписей уроков для выявления проблем и затруднений в обучающей деятельности учителей иностранного языка. Здесь необходимо отметить важность проведения таких практических исследований, поскольку учителя часто не осознают недостатков или просчетов в процессе обучения, действуют по привычной схеме, не задумываясь о том, правильно ли они организуют учебный процесс.

Другой тип практического исследования – *проектировочный* – направлен на развитие умений моделирования, необходимых при выдвижении гипотез, планировании исследования, построении модели обучения речевым навыкам и умениям, где особенно важно правильно смоделировать последовательность формирования операций, прогнозирования трудностей, с которыми может столкнуться учащийся при изучении нового материала. Модель является вспомогательным средством научного познания и познания практической деятельности. В той или иной мере модель выполняет функции описания, измерения, обработки эмпирических данных, объяснения, предсказания, координации деятельности при изучении процессов. Модели в равной степени могут быть использованы как на эмпирическом, так и на теоретическом

уровнях исследования. В эмпирическом исследовании они используются для создания локальной картины объекта исследования, проведения мысленного эксперимента; в теоретическом – для создания обобщений, идеализации. Алгоритм прогностического исследования можно представить следующим образом:

- определение цели построения модели;
- определение содержания модели, ее компонентов;
- выделение внутренних связей элементов модели;
- построение условий, в которых будет действовать модель;
- мысленное применение модели в данных условиях;
- устранение возможных несоответствий в функционировании модели;
- внесение корректив в созданную модель.

Описательно-обобщающие практические исследования направлены на описание и обобщение приемов, способов и методик обучения иностранному языку. Основой для составления алгоритма проведения такого исследования служат этапы обобщения опыта:

- выделение основных идей;
- определение операционных средств (рецептивных, репродуктивных и продуктивных действий) в приемах обучения;
- выявление и анализ их соотношений;
- определение материальных средств, используемых в приемах обучения (вербальные средства, изобразительные, схематические);
- выделение качественных способов в приемах обучения;
- определение режима работы;
- определение способов предъявления материала;
- синтез составляющих и описание приема, технологии, методики.

Творческие исследования направлены на внедрение опыта работы других учителей и разработку собственных приемов и методов обучения иностранному языку. Алгоритмом для проведения такого исследования служит последовательность этапов творческой деятельности:

- осознание, постановка и формулирование проблемы;
- определение объекта, который необходимо преобразовать;
- поиск способов решения проблемы;
- создание вариантов ее разрешения;
- сопоставление и анализ вариантов;
- выбор наиболее подходящего в данных условиях;
- практическая реализация нововведения.

Алгоритмы проведения практического исследования помогают учителю проводить исследовательскую работу, способствуют автоматизации отдельных операций данной деятельности.

Заключение. Система совершенствования исследовательских умений учителя иностранного языка будет способствовать созданию следующих условий для их развития: оптимальное соотношение репродуктивных и творческих процедур (выполнение исследовательских заданий и проведение практического исследования); сочетание индивидуальных и коллективных форм работы. В процессе исследовательской деятельности формируются определенные профессионально важные качества: рефлексивность, автономность, методическое мышление, конкурентоспособность, которые являются также необходимыми условиями совершенствования профессиональной деятельности.

К условиям, стимулирующим положительную мотивацию, можно отнести широкие возможности для проявления инициативы, исследовательских и творческих качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук А.И., Запрудский Н.И. Организация образовательного процесса в ИПК по моделированию авторских дидактических систем // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 10. – С. 93 – 99.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
4. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1972. – 83 с.
5. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его реализации в педагогике. – М.: Педагогика, 1974. – 89 с.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 63 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
8. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. – М., 1971. – С. 46 – 58.