

УДК 303.8

## РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*О.Т. ТАРАСОВА*  
(Полоцкий государственный университет)

*Стремление к исследованию собственной деятельности ставит человека перед необходимостью анализа объекта или субъекта, по отношению к которому он осуществляет данную деятельность. Без владения приемами исследования собственной деятельности не может быть подлинного педагогического творчества. Анализ результатов обучения и путей их достижения помогает учителю постоянно корректировать свою работу, внедрять в свою практику новые достижения психологии и методики.*

Профессионализм педагогической деятельности состоит в привнесении в нее элементов научного исследования в целях контроля и самоконтроля меры ее продуктивности. Профессионализм, по определению Н.В. Кузьминой, - это отражение требований профессии в деятельности специалиста, которая имеет место не только в способах анализа профессиональной ситуации, формулировании и решении профессиональных задач, но и в самодиагностике причин, приведших к тем или иным результатам [1, с. 187]. Однако такой анализ собственной деятельности, равно как и осуществление других исследовательских функций, невозможны без сформированных исследовательских умений.

В формировании учителя-профессионала важнейшей задачей является формирование учителя-исследователя, предполагающее широкий взгляд на профессиональное мышление. Как отмечает Н.Е. Кузвлева, «мы работаем в системе, предусматривающей подготовку учителя-исследователя, когда исследовательские умения служат основой, базой профессиональной подготовки. Эти умения... призваны формировать особый исследовательский стиль учителя-профессионала. Не натаскивание на решение задач, даже не развитие умения решать задачи, а исследовательский подход к теории науки и практики как источнику и основе, когда способность решать задачи вырастает на почве развитого методического мышления, подкрепленного методической культурой и личностью» [2, с. 7]. Поэтому наиболее полно цели профессионального развития учителя отвечает обучение, идущее вслед за развитием, в частности развитием способности и умения мыслить, что вооружает профессионала методами научного познания, умением организовать научный поиск, прививает вкус к исследованию, способствует мобилизации и развитию интеллектуальных возможностей.

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.

Нами была разработана методика развития исследовательских умений учителя иностранного языка на последипломном этапе образования. Опытная проверка данной методики имела своей целью выявить степень владения исследовательскими умениями учителями иностранного языка и проследить динамику развития указанных умений учителей иностранного языка в учебно-исследовательской работе. Поскольку проводимые в настоящее время курсы повышения квалификации очень непродолжительны (две недели), то с целью совершенствования исследовательских умений была разработана и апробирована такая форма повышения квалификации, как методический семинар-практикум для учителей иностранного языка.

Опытное обучение включало в себя следующие этапы:

- подготовительный этап;
- предэкспериментальный срез;
- опытное обучение;
- итоговый срез;
- статистико-математическая обработка экспериментальных данных;
- анализ результатов опытного обучения.

На подготовительном этапе были уточнены гипотеза, цели и задачи опытного обучения, определено количество срезов, критерии и уровневые параметры оценивания степени сформированности исследовательских умений учителя иностранного языка.

В ходе опытного обучения нами использовались следующие методы исследования: анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, метод экспертной оценки, статистические методы.

В работе методического семинара-практикума приняли участие две группы - 27 человек и 26 человек (всего 53 учителя иностранного языка средних школ). Занятия методического семинара-практикума проводились один раз в две недели в течение года. Целью проведения семинара было совершенствование методических умений учителей иностранного языка в учебно-исследовательской работе. Необходимость изучения степени развития исследовательских умений у разных категорий учителей иностранного языка потребовала включения в опытную работу преподавателей, имеющих разный уровень сформированности данных умений и различный стаж профессиональной деятельности. В начале опытного обучения испытуемым предлагалась анкета-тест на самооценку исследовательских умений учителя иностранного языка, затем испытуемые выполняли серию заданий для определения уровня сформированности исследовательских умений (экспертная оценка). Все задания оценивались по 10-балльной системе.

Кроме того, необходимо было распределить баллы в соответствии с уровнями развития умений. Определение уровня сформированности методических умений выдвигает проблему измерения, качественной и количественной оценки этих умений. Несмотря на то, что вопросы теории измерения сформированности различных педагогических умений рассматривались многими исследователями (О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), в педагогической литературе нет общепринятых критериев их оценивания. Л.Ф. Спириным были выделены пять уровней сформированности педагогических умений: допрофессиональный (очень низкий), первоначального овладения (низкий), ограниченной сформированности (средний), достаточной сформированности (высокий), успешного владения (наивысший) [3, с. 75]. При определении уровней сформированности методических умений мы опирались на критерии, разработанные нами самостоятельно с учетом критериев, представленных в работах В.И. Андреева, И.И. Ильсова, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, Е.Н. Солововой. В основу разработки системы критериев оценки исследовательских умений учителя иностранного языка были заложены следующие требования:

- критерий должен соответствовать тому явлению, измерителем которого является. Это значит, что всякое изменение некоторой характеристики явления должно немедленно отражаться пропорциональным изменением величины критерия;

- критерий должен выражаться однозначно числом - одни и те же фактические значения различных явлений или объектов должны при применении к ним критерия давать одинаковые численные значения измеряемых величин;

- критерий должен быть простым, т.е. допускать простейшие способы измерения [4, с. 57].

В соответствии с этими требованиями нами была разработана уровневая критерии, которые отражают существенные признаки исследовательских умений и позволяют продемонстрировать сдвиги, произошедшие в результате опытного обучения.

В качестве показателей уровня сформированности умений нами использовались следующие признаки: признак правильности, признак полноты, признак связи, признак переноса [5, с. 240].

Были выделены пять уровней сформированности исследовательских умений:

- 1-й уровень - очень низкий (1-2 балла) - умение не проявляется вообще;
- 2-й уровень - низкий (2,1 - 4 балла) - умение применяется неправильно, неполно, вне связи с другими умениями, в ранее известной ситуации;

- 3-й уровень - средний (4,1 - 6 баллов) - умение применяется частично правильно, не очень полно, в некоторой связи с другими умениями, в несколько измененной ситуации, но иногда требуется внешняя помощь;

- 4-й уровень - достаточный (6,1-8 баллов) - применение умения достаточно правильно, достаточно полно, связано с другими умениями, в измененной ситуации;

- 5-й уровень - высокий (8,1 - 10 баллов) - умение применяется правильно, полно, в системе с другими умениями, в новой ситуации. Уровневые критерии сформированности исследовательских умений представлены в таблице 1. Очень низкий уровень нами в таблице не описывался, поскольку он предполагает отсутствие умения.

Таблица 1

Уровневые критерии сформированности исследовательских умений учителя иностранного языка

Низкий уровень	Средний уровень	Достаточный уровень	Высокий уровень
Практически не ведет самостоятельного исследования, предпочитает работать по шаблону, не использует достижения методической науки в процессе обучения	Имеет некоторые навыки исследовательской работы, но не всегда может грамотно проанализировать урок, отметить недостатки в обучающей деятельности	Имеет достаточные навыки исследовательской работы. Умеет методически грамотно анализировать собственные уроки и уроки коллег, отмечая не только недостатки и достоинства, но и причины, лежащие в их основе	Самостоятельно определяет тему исследования, намечает план и логику дальнейшей работы, самостоятелен в выводах. Умеет анализировать (рецензировать) учебно-методические материалы по иностранному языку, стремится к совершенствованию способов и приемов обучения

В качестве предэкспериментального среза для определения исходного уровня сформированности исследовательских умений учителям предлагалось несколько заданий. В первом задании учителям предлагалось просмотреть фрагмент урока и определить его цели и задачи. Второе задание предполагало определение уровня сформированности рефлексивных умений и включало в себя составление комплекса упражнений для введения нового лексического материала навыкам (тема из учебника на выбор) с последующим осуществлением рефлексии своей деятельности по составлению комплекса упражнений. Осуществить рефлексии предлагалось письменно, т.е. обосновать выбор тех или иных упражнений на каждом этапе работы над лексикой. В третьем задании учителям нужно было описать свой опыт работы по обучению диалогической речи, т.е. в обобщенном виде описать приемы и виды работ, которые учитель использует для развития умений диалогической речи с целью передачи своего опыта коллегам. Четвертое задание определяло методическую проблему, учителя должны были выделить предполагаемые причины данного явления, выдвинуть предполагаемые пути решения и обосновать их.

Основными параметрами при оценивании всех заданий выступали вышеозначенные признаки исследовательских умений: признак правильности, признак полноты, признак связи, признак переноса.

В первом задании целью фрагмента урока являлось обучение извлечению основной информации из текста, однако большинство учителей определили цель урока как «обучение диалогической речи», «обучение монологической речи», «формирование речевых навыков» и др., всего 8 испытуемых верно определили цель данного урока.

Второе задание показало несформированность не только рефлексивных умений (только пять испытуемых попытались осуществить рефлексии своих действий по составлению комплекса упражнений), но и конструктивных: в основном учителя предлагали упражнения типа «прочтите и повторите новые слова», «прочтите и переведите предложения с активной лексикой», «запишите новые слова», «ответьте на вопросы», семантизация лексики проводилась преимущественно переводным способом.

Третье задание также было выполнено недостаточно полно и правильно, описание приемов по обучению диалогической речи у некоторых учителей включало объяснение самого правила и выполнение упражнений со зрительной опорой: «прочтите, переведите», «прочтите, поставьте глагол в нужном времени».

Четвертое задание тоже вызвало определенные трудности. Неверно были названы причины и методически неправильно определены пути их устранения.

По итогам диагностического среза нами были получены результаты в баллах, которые были переведены в уровни и коэффициенты сформированности исследовательских умений.

В таблице 2 показано распределение участников эксперимента по уровням сформированности исследовательских умений. Около 60 % показали результаты, соответствующие низкому и очень низкому уровню. У 27 % испытуемых - средний уровень; 8 % и 6 % достигли достаточного и высокого уровня развития методических умений соответственно.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням сформированности исследовательских умений (предэкспериментальный срез)

Уровень сформированности умений	Очень низкий	Низкий	Средний	Достаточный	Высокий
Количество учителей	4	27	15	4	3
То же, в %	8	51	27	8	6

Для получения более наглядной картины распределение испытуемых по уровням сформированности исследовательских умений представлены на диаграмме (рис. 1).

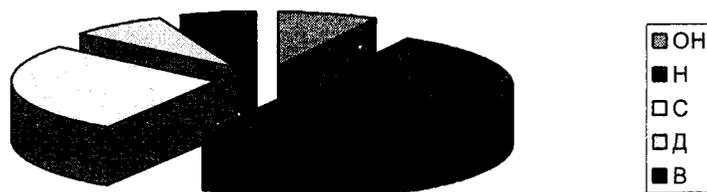


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням сформированности умений (предэкспериментальный срез):  
 ОН – очень низкий уровень (8 % испытуемых); Н – низкий уровень (51 % испытуемых);  
 С – средний уровень (27 % испытуемых); Д – достаточный (8 % испытуемых);  
 В – высокий уровень (6 % испытуемых)

Как видно из диаграммы, более половины учителей имеют низкий и очень низкий уровень сформированности исследовательских умений, в то время как высокий уровень только у 6 % учителей.

После предэкспериментального среза в соответствии с выделенными нами этапами проводилось опытное обучение.

*Первый этап* включал в себя ознакомление с теоретическими основами проведения практических исследований, рефлексивной деятельности, деятельности по выдвижению гипотез, разработке моделей, планированию опытной работы.

На *втором этапе* учителя выполняли исследовательские задания, нацеленные на овладение основными логическими операциями и исследовательскими умениями. Учителям предлагались задания разработанного нами комплекса, направленные на развитие отдельных исследовательских умений.

*Третий этап* включал в себя проведение практических исследований, направленных на изучение собственной профессиональной деятельности и деятельности коллег. Учителями проводились следующие виды практических исследований:

- *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*, цель которых - реорганизация и улучшение практической деятельности.

Для повышения эффективности овладения умением осуществлять практические исследования нами были составлены 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» [6, с. 13]. 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, выделяемые многими исследователями:

*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 - был 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, идеализаций.

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 в практику 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.

На основании проведения поисково-рефлексивных практических исследований учителя определяли проблемы и затруднения в своей работе. Поисково-рефлексивные исследования осуществлялись в форме рефлексивного анализа аудио- или видеозаписей собственных уроков.

После определения проблем и затруднений в своей работе учителя выдвигали гипотезы, составляли план исследования, разрабатывали материалы для проведения опытного обучения, т.е. проводили проектировочные практические исследования. Разработанный план исследования обсуждался в группах, уточнялся, дополнялся.

Описательно-обобщающие практические исследования проводились в форме наблюдений серии уроков с целью описания приемов и форм работы, используемых учителями на уроках, а также с использованием когнитивного моделирования. Например, учитель представлял видеозапись своего урока, который комментировался по ходу просмотра. Перед каждым этапом озвучивалась его цель, комментировались приемы, которые будут на нем использоваться, что позволяло учителям анализировать урок поэтапно и фиксировать выделенные приемы. Затем такая форма работы использовалась на уроках другими учителями, а на семинарах обсуждались затруднения, возникающие в ходе работы с использованием данных приемов.

Творческие практические исследования проводились на основании определения проблем, возникающих в процессе обучения.

После проведения опытного обучения нами было повторно проведено анкетирование учителей для определения самооценки исследовательских умений, также учителям предлагалось выполнить исследовательские задания для оценивания экспертами. После проведения опытного обучения самооценка и экспертная оценка значительно сблизились. Самооценка учителями уровня развития исследовательских умений несколько понизилась, а экспертная оценка значительно повысилась.

Распределение участников эксперимента по уровням сформированности исследовательских умений по результатам итогового среза отражено в таблице 3. Около 60 % показали результаты, соответствующие низкому и очень низкому уровню; у 27 % испытуемых - средний уровень; 8 % и 6 % достигли достаточного и высокого уровня развития методических умений соответственно.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням сформированности исследовательских умений (итоговый срез)

Уровень сформированности умений	Очень низкий	Низкий	Средний	Достаточный	Высокий
Количество учителей	1	7	14	19	12
То же, в %	2	13	26	36	23

Для наглядности распределение участников эксперимента по уровням сформированности исследовательских умений по результатам итогового среза проиллюстрировано диаграммой (рис 2).

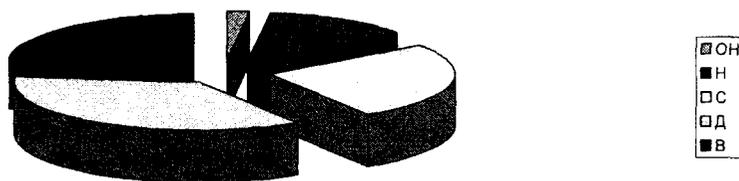


Рис. 2. Распределение испытуемых

по уровням сформированности исследовательских умений (итоговый срез):

ОН – очень низкий уровень (2 % испытуемых); Н – низкий уровень (13 % испытуемых);

С – средний уровень (26 % испытуемых); Д – достаточный (36 % испытуемых);

В – высокий уровень (23 % испытуемых)

Как видно из диаграммы, после проведения опытного обучения более половины учителей овладели высоким и достаточным уровнем сформированности исследовательских умений. Низкий и очень низкий уровень только у 15 % учителей.

Сравнение результатов предэкспериментального среза (см. рис. 1) и итогового среза (см. рис. 2) представлено на рис. 3.

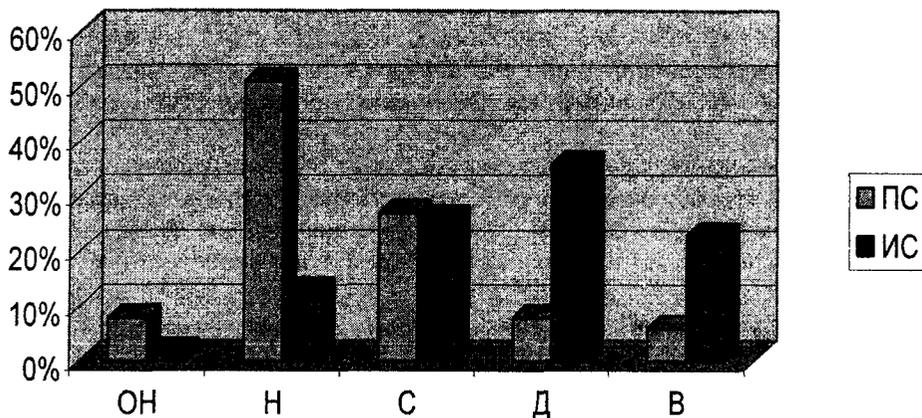


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов предэкспериментального и итогового срезов

В целом сравнительный анализ результатов срезов позволил сделать вывод о том, что в ходе опытного обучения учителя иностранного языка в достаточной и высокой степени овладели исследовательскими умениями и умением проводить практические исследования в области методики преподавания иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. - Л., 1980. - 172 с.
2. Кузовлева Н.Е. Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1995. - 16 с.
3. Спиринов Л.Ф. Основы педагогического анализа. - Ярославль, 1985. - 85 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
5. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. - М.: Высшая школа, 1981. - 240 с.
6. Селевко Г.К. Опыт системного исследования педагогических технологий // Школьные технологии. - 1997,- № 1. - С. 11 - 17.