

УДК 373. 001

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ЭТАПЕ****О.Т. ТАРАСОВА***(Полоцкий государственный университет)*

Повышение уровня квалификации учителя иностранного языка в послевузовском образовании должно быть направлено на развитие его профессионализма и развитие его как личности. Организация исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации способствует совершенствованию профессионального мастерства учителя, развитию методического мышления и является основой для дальнейшего самообразования.

Образование - многоплановый объект, обширная совокупность его проблем подразделяется на несколько исследовательских направлений, каждое из которых имеет свой особый предмет и соответствующий понятийный аппарат.

Последипломное образование взрослых - неотъемлемая и в то же время относительно обособленная часть системы образования. Последипломное образование учителя иностранного языка рассматривается как механизм развития его профессионализма, а качество обучения определяется исходя из того, насколько знания, умения и навыки соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности. Учитель-профессионал - это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей работы. Об уровне профессионального развития учителя можно судить по тому, в какой степени решение профессиональных задач основывается на теоретическом осмыслении им собственной деятельности, насколько развиты у него умения анализа и моделирования этой деятельности [1, с. 38].

По временным интервалам процесс профессионального развития учителя иностранного языка можно разделить на довузовский, вузовский и послевузовский этапы образования. Довузовский этап характеризуется накоплением знаний в области изучения языка, ориентацией на профессию, выбором жизненных ориентиров. На вузовском этапе закладываются основы профессиональной компетентности, выпускник должен достичь уровня методической грамотности - овладеть системой методических знаний обо всех компонентах процесса обучения, позволяющих перейти к уровню ремесла, который отличается от уровня грамотности наличием методических навыков осуществления обучающих действий. Следующей стадией профессионального развития является, по определению Е.И. Пассова, методическое мастерство как система методических умений, которое возникает лишь на основе развития способностей преобразовывать освоенные приемы (опыт) и переносить их в новые условия обучения. Высшим направлением мастерства автор называет уровень искусства. Уровня искусства могут достичь только самые одаренные, талантливые учителя, однако уровень мастерства может и должен быть целью обучения, целью совершенствования и целью самосовершенствования учителя иностранного языка [2, с. 48]. Развитие профессионального мастерства происходит на послевузовском этапе, который характеризуется такими формами, как профессиональная деятельность, повышение квалификации и самосовершенствование.

Однако уровни становления и развития мастерства, качественные изменения, происходящие на той или иной стадии, не всегда совпадают с временными этапами непрерывного образования.

С позиций личностно-деятельностного подхода мы рассматриваем профессионально-методическое развитие учителя иностранного языка как непрерывный процесс личностного и профессионального самоопределения, творческого совершенствования, продвижения к более высокому уровню профессиональной квалификации, который имеет свои цели, содержание, условия, средства и организационные формы. Как известно, процесс может считаться познанным в той мере, в какой познан механизм непрерывной смены состояний [3, с. 9]. Процесс профессионального развития учителя иностранного языка можно обозначить как происходящую по объективным законам смену состояний субъекта, в ходе которой изменяются профессиональная деятельность учителя, а также его личностные свойства в результате этой деятельности. Исходным пунктом движения процесса развития являются потребности и цели общества, которое выдвигает в настоящее время высокие требования к профессионализму учителя. Высоко развитый профессионализм учителя иностранного языка предполагает творческое отношение к своей профессии, владение профессиональными знаниями в области преподаваемого языка, умение педагогически, психологически и методически правильно осуществлять свою обучающую деятельность, направленную на усвоение учащимися изучаемого языка как средства межкультурной коммуникации. Материалистическая диалектика ориентирует на поиск противоречий как движущей силы, истока развития, и

считает условием познания всех процессов в их самодвижении познание их как единства противоположностей. В трудах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и других ученых неоднократно указывалось, что источники движущих развитие противоречий следует искать в системе предметной деятельности.

Таким образом, движущими силами процесса профессионально-методического развития учителя иностранного языка выступают определенные внешние и внутренние противоречия. К внешним можно отнести противоречия между требованиями общества и фактическим уровнем подготовки учителя. К внутренним - несоответствие потребностно-мотивационной и операционально-технической сторон деятельности, т.е. противоречия между неудовлетворенностью результатами своей работы и неумением преодолеть объективные и субъективные препятствия в своей деятельности.

Целью профессионально-методического развития является достижение уровня профессионального мастерства, творчества, искусства, на котором учитель способен:

- образовывать освоенные приемы и переносить их в новые условия обучения (Е.И. Пассов);
- моделировать знания и деятельность (Н.В. Кузьмина);
- совершенствовать свой методический арсенал путем педагогической рефлексии и адекватной самооценки;
- овладевать исследовательской культурой (А.К. Маркова);
- производить объективно новую информацию (В.П. Беспалько).

Одним из самых важных компонентов процесса профессионального развития являются средства, с помощью которых достигается более высокий уровень профессионализма. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в качестве средства профессионального развития выделяются развитые рефлексивные умения (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, А.А. Бодалев, Н.Г. Алексеев, М. Пеннигтон, Дж. Ричардс), исследовательские умения (В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, В.С. Коростелев, И.Я. Лернер), познавательная деятельность (В.А. Сластенин), познавательные и поисковые задачи (Н.В. Языкова, О.Т. Манеева), самообразование (К.М. Левитан).

С точки зрения личностно-деятельностного подхода, развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Однако характер соотношения личностных особенностей человека и критериев успешного выполнения труда продолжает оставаться в центре внимания исследователей. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития. Личный результат профессионального развития шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта - знаний и умений. Эффект изменения отношений отличается от целей и результатов деятельности и проявляется также в динамике самооценок, личных целей, в изменении средств мышления и способов деятельности. Важность проблемы личностного содержания профессионального развития подчеркивается и в педагогической, и в психологической литературе.

Таким образом, профессионально-методическое развитие учителя иностранного языка не может происходить в какой-либо одной сфере, например, только в сфере профессионально-методической деятельности. Структурно этот процесс можно представить следующим образом:

- 1) деятельностный компонент - приобретенный опыт, собственный и заимствованный у других людей, осмысливается, теоретически обрабатывается и закрепляется в виде знаний, умений, навыков;
- 2) познавательный компонент - обеспечивая свою жизнедеятельность, человек активно воздействует на внешнюю среду. Познавая и усваивая среду, человек ищет способы удовлетворения своих потребностей путем воздействия на нее. Нередко предмет подобного воздействия становится и его собственный внутренний мир. Только в практической деятельности человек совершенствует свои возможности в выполнении этой деятельности, ибо в процесс деятельности включаются не только знания, умения, навыки, но и мышление, механизмы памяти, способности, потребности и т.п. Актуализируясь в деятельности, данные качества учителя закрепляются, усиливаются, развиваются;
- 3) личностный компонент - успех деятельности человека определяется его способностью к ориентации и саморегуляции, что, в конечном счете, ведет к формированию и закреплению в опыте определенных норм отношений к внешней среде и к становлению модели поведения. Сталкиваясь с элементами среды, человек регулирует и закрепляет в сознании свое отношение к ним в форме взглядов, убеждений, навыков поведения, привычек, т.е. определенных личностных качеств.

Совершенствуя свою деятельность, учитель неизбежно совершенствуется как личность, т.е. приобретает новые качества, значимые как для осуществления обучающей функции, так и для жизненной позиции в целом. Вместе с тем развивается и познавательная деятельность, удовлетворяющая потребность в знаниях и дающая импульс к повышению мотивации в профессиональной сфере. В силу многоаспектности и динамичности процесса развития наиболее адекватным будет его представление в виде многомерной модели, включающей три основных компонента - деятельностный, личностный и познавательный.

Это трехмерное пространство отражает взаимосвязь профессиональной деятельности, личностных качеств, необходимых для осуществления этой деятельности, и познания, высшей формой которого, как известно, является исследование. Представляя подобным образом процесс профессионально-методического развития, необходимо отметить, что для развивающейся личности одинаково большое значение имеют все три стороны в ее отношениях — познавательная, эмоциональная, деятельностная, а также их взаимосвязь. Взгляды человека на мир, его ценности, на собственные обязанности всегда накладывают отпечаток на то, какой эмоциональный отклик вызывают у него происходящие события и как он себя при этом ведет. Сформировавшиеся у индивида способы эмоционального реагирования на события, других людей воздействуют как на особенности их познания и на мнение, складывающееся у индивида, так и на характер действий, которые он по отношению к ним осуществляет. Наконец, поступки самой личности, вызывая большие или меньшие изменения в окружающей действительности, обязательно влекут за собой перестройку и в ее взглядах, в эмоциональной сфере.

В предложенной модели целью профессионально-методического развития является овладение на высоком уровне профессиональной деятельностью, содержание которой составляет методическая культура учителя иностранного языка, т.е. накопленный человечеством социальный опыт обучения иностранным языкам [2, с. 63]. Методическая культура включает в себя знания о цели обучения, средствах, субъекте учения, приемах учения, о закономерностях, по которым происходит обучение иностранному языку и т.д. Другая составляющая методической культуры — это опыт осуществления приемов обучения, который накапливается в процессе обучающей деятельности. Однако без способности творить опыт превращается в простое рутинное повторение одних и тех же процедур на уроке, в результате чего у учащихся снижается интерес к учебе. Следующей составляющей методической культуры выступают эмоционально-ценностные отношения, т.е. желание работать, желание совершенствовать способы деятельности, изобретать новые приемы обучения.

Как известно, способности рассматриваются как психические свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения тех или иных видов деятельности. Личность учителя формируется и развивается в системе общественных отношений, в зависимости от условий его жизни, но прежде всего в процессе профессионально-методической и познавательной деятельности. Необходимыми условиями успешного осуществления обучающей деятельности и профессионально-методического развития являются такие профессионально важные способности и качества учителя иностранного языка, как рефлексивность, автономность, креативность, конкурентоспособность. Профессионально важные качества — это отдельные динамические черты личности (психические, психомоторные), отвечающие требованиям какой-либо определенной профессии и имеющие отношение к успешному овладению этой деятельностью. Эти качества являются компонентами способностей, близкими к специальным способностям. Одним из оснований развития способностей является познавательная мотивация и исследовательская активность, которые выражаются в высокой избирательности человека по отношению к исследуемому новому и обеспечивают более полное открытие окружающей действительности, преобразование неизвестного в известное, обеспечивают творческое порождение образов. Исследовательская познавательная активность возникает в проблемной ситуации в ходе осуществления профессиональной деятельности. На основании вышеизложенного мы можем отметить, что средством профессионально-методического и личностного развития является исследование, представляющее собой высшую форму познания. Исследовательская деятельность в процессе преподавания может быть весьма разнообразна по своей сути и предназначению. Недостаточно внимания, на наш взгляд, уделяется исследованию учителем иностранного языка своей собственной повседневной практической деятельности, что приводит к пониманию учителем термина «исследование» как сложного, требующего огромных усилий и дополнительных затрат времени на осуществление процесса, результаты которого трудно предсказать. Таким образом, у учителя формируется негативное отношение к исследованию, отсутствует мотивация к изучению и анализу профессиональных действий. А ведь проведение практико-ориентированного исследования дает учителю иностранного языка гораздо больше знаний, материала для размышлений, чем любой метод обучения. Такие исследования может проводить любой учитель иностранного языка, что поможет ему повысить свой профессиональный уровень, овладеть основами творчества и узнать радость открытия, сделанного самостоятельно. Собственное исследование побуждает учителя к формированию своей личной профессиональной позиции, помогает реализовывать и развивать ее в работе с учащимися. Осуществление определенных исследовательских функций (рефлексивной, самообразовательной, изобретательно-внедренческой и функции обобщения опыта) способствует совершенствованию профессиональных знаний и умений учителя иностранного языка, повышению его мастерства.

Поскольку повышение квалификации учителей понимается как совершенствование профессиональных знаний и умений на основе осмысления и анализа собственной деятельности, то представляется необходимым включить в курсы повышения квалификации исследовательский блок, который обеспечивал бы осознание учителем своих успехов и недостатков, возможность коррекции своих обучающих дей-

ствий и стимулирование творчества. 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 по методике преподавания иностранных языков. Учение - активный процесс, и взрослые обучаемые стремятся деятельно в нем участвовать, пытаются достичь определенной цели и удовлетворить определенные потребности. Поэтому чем четче, реалистичнее и актуальнее сформулированы цели, тем успешнее протекает процесс учения. В процессе повышения квалификации учителя должны стать активными субъектами планирования, реализации и оценки процесса обучения. Цели обучения должны быть основаны на анализе имеющихся противоречий между программными требованиями и реальным уровнем обученности учащихся, на выявлении конкретных затруднений в профессиональной деятельности учителей иностранного языка. Кроме того, обучаемые должны иметь возможность продвигаться по учебному курсу в собственном темпе.

Исходя из целевой установки на совершенствование исследовательских умений как средства профессионально-методического развития, можно предположить, что главными целями исследовательского блока в повышении квалификации учителей иностранного языка являются:

- совершенствование профессионально-методического мышления учителя иностранного языка;
- овладение способами исследования своей практической деятельности;
- овладение опытом принятия индивидуальных и совместных решений;
- развитие на основе совместной коллективной деятельности творческой самостоятельности и инициативы;
- развитие умений рефлексии индивидуальной и совместной деятельности;
- развитие потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

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, обнаружение противоречий в собственной деятельности, их анализ, формулирование проблемы, конструирование новых способов деятельности, выводы как новое знание). На втором - как деятельность, где это действие сдвигалось на цель и превращалось в мотив. Содержание исследовательской деятельности слушателей курсов повышения квалификации составляют:

- работа с исследовательскими заданиями, представленными в виде вопросов для обсуждения или как индивидуальные задания;
- выявление проблемных ситуаций путем анализа статей, уроков, фрагментов уроков, составление исследовательских задач и их решение;
- составление собственных фрагментов уроков на основании проведенного исследования, их анализ и оценка;
- обобщение своего опыта и опыта коллег.

Учебная деятельность - это система действий (умственных или практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний. Учебная деятельность является вторичной по отношению к основной - практической деятельности. Те познавательные структуры, которые в практической деятельности являются средством ее регуляции, в обучении выступают в качестве цели, в качестве того продукта, который планируется получить в процессе усвоения определенного содержания учебного материала. Применительно к любому содержанию (объекту или процессу и их характеристикам) может быть задано огромное количество задач и способов их решения в рамках каждого вида выделенных умений. Поэтому должны выделяться основные темы задач применительно к каждому содержанию по основным ситуациям применения научного знания в репродуктивных и продуктивных умениях.

В методике преподавания иностранного языка широко распространен заданный подход к формированию профессиональных умений (Н.В. Языкова, Ф.С. Шатилов, Н.И. Брызгалова и др.). Термин «познавательная (учебная) задача» используется многими учеными (И.Я. Лернер, В.И. Загвязинский, Г.С. Сухобская) и означает выражение ближайших целей познавательной деятельности в конкретной ситуации обучения. По мнению В.И. Загвязинского, именно учебная задача, конструируемая обучающим с учетом поставленных целей, достигнутого обучаемыми уровня обученности и предстоящая перед ними как познавательная, представляет собой ту генетическую клеточку, в которую вначале свертываются все определяющие обучение факторы и из которой они затем развертываются как элементы учебного процесса. Процесс решения задачи, возникающие в этом процессе отношения и полученные результаты составляют структурную единицу процесса обучения [4, с. 27]. Управление познавательной деятельностью

обучаемых осуществляется при таком подходе путем постановки усложняющихся учебных задач, в ходе которых и реализуются цели обучения.

Познавательная задача имеет двойственный характер (наличие данного и искомого), двойственна и деятельная обучаемых в процессе ее решения (переход от усвоенного к неувоенному), познавательная задача всегда должна соответствовать достигнутому уровню деятельности и развития (исходная сторона), и в то же время она должна быть ориентирована на более высокий уровень, находящийся в зоне ближайшего развития обучаемого. В этом и заключается внутренняя противоречивость познавательной задачи. Сердцевину задачи составляет проблема. Она осознается как противоречие между тем, что человек может, и тем, что он должен сделать, что необходимо для достижения цели. Поэтому проблема всегда составляет начало мыслительной деятельности. В процессе обучения проблема задается специально в виде учебного задания. Восприятие ее, т.е. осознание того, что в известном есть что-то неизвестное, существенно важное и в то же время такое, что нельзя сразу определить, ведет к превращению предложенного обучающим задания в задачу для обучаемого. Ее обязательными компонентами являются объект, представленный материально или идеально, и требование (предписание), касающееся преобразования объекта в другое состояние. Каждое задание обладает хотя бы минимальным уровнем проблемности. Однако если для его выполнения необходима лишь память или если способ решения дается в готовом виде, то в этом случае практически не участвуют ни мышление, ни другие функции человека. Развивающий эффект такого задания минимален. Наоборот, наиболее полезным для обучаемых окажется задание, которое требует максимальных усилий. В связи с этим учебные задания обычно классифицируются по степени предполагаемого участия обучаемого в их решении. Соответственно, различают репродуктивные, поисковые и творческие задачи. В условиях мотивации все три уровня решения задач предполагают активность, но по степени развивающего воздействия наиболее эффективными окажутся творческие задачи и наименее - репродуктивные. Задача является доминирующим звеном процесса обучения. Важным сопутствующим фактором здесь остается мотив. Любая новая деятельность вообще становится возможной после того, как обучаемые овладели определенными знаниями об этой деятельности. Отсюда мы выделяем два главных компонента: получение и усвоение новой информации, связанной с решением предстоящей задачи, и непосредственную активную деятельность учащегося, направленную на ее решение.

Последовательность решения задач согласуется с общим механизмом интеллектуальной деятельности. Эта последовательность включает усвоение знаний, переход к деятельности и саму деятельность. Многократное повторение таких циклов ведет к тому, что принимавшие в них участие компоненты структуры личности усиливаются, закрепляются, стабилизируются и превращаются в черты характера. Каждый цикл обучения можно представить в виде системы познавательных задач. Эта система должна отвечать, по крайней мере, пяти показателям:

- содержать задачи, соответствующие иерархии учебных целей: первого уровня усвоения - знакомства - различения; второго уровня усвоения - алгоритмического; третьего уровня усвоения - творческого;
- учитывать практически все основные виды структурных связей, возможных в данной области знания;
- представлять собой «лестницу» задач возрастающей сложности, которая определяется по количеству познавательных шагов, необходимых для решения, и по сочетанию среди этих шагов репродуктивных, алгоритмических и творческих;
- определять всю типологию методов познания, специфичных для определенной науки;
- обеспечивать полноту процедур творческой деятельности, что предусматривает самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение новой функции объекта; осознание структуры объекта; поиск альтернативных способов решения; комбинирование ранее известных способов действий в новый способ [5].

На основании изложенного в качестве единицы познавательной деятельности учителей в процессе совершенствования исследовательских умений мы можем выделить исследовательскую методическую задачу, которая является таковой для обучаемых, или исследовательское задание для обучающего.

Умение проводить исследование рассматривается нами как комплексное умение, состоящее из нескольких компонентов: умения наблюдать и изучать процесс обучения, рефлексивные умения, умения, соответствующие этапам исследования, умения моделирования. Совершенствование этих компонентов в комплексе исследовательских заданий приведет к совершенствованию самого комплексного умения. Чтобы комплекс заданий удовлетворял вышеперечисленным требованиям, необходимо за основу его организации принять сам процесс организации исследовательской деятельности. Выделив в данном процессе четыре этапа, мы тем самым определили четыре структурных элемента комплекса заданий. Комплекс исследовательских заданий разработан в соответствии с исследовательскими функциями учителя иностранного языка - рефлексивной, самообразовательной, изобретательно-внедренческой, функцией изучения и обобщения опыта, - которые соотносятся с профессионально значимыми качествами (рефлексивностью, автономностью, креативностью, конкурентоспособностью). Эти качества являются необходимым условием развития исследовательских умений учителя иностранного языка и в то же время

результатом исследовательской деятельности. Комплекс заданий для совершенствования исследовательских умений представлен в таблице.

**Комплекс заданий
для совершенствования исследовательских умений учителя иностранного языка**

Исследовательские функции учителя иностранного языка	Рефлексивная функция		Самообразовательная функция		Изобретательно-внедренческая функция		Функция изучения и обобщения опыта	
Развиваемые профессионально значимые качества	Рефлексивность		Автономность		Креативность		Конкурентоспособность	
Этапы совершенствования исследовательских умений	Логико-поисковый		Подготовительный		Организационный		Исполнительский	
Типы исследовательских заданий	Ориентационно-аналитические		Когнитивные		Конструктивные		Исполнительские	
Виды исследовательских заданий	Информационные	Формально-рефлексивные	Диагностические	Прогностические	Адаптационные	Трансформационные	Собственно-исследовательские	Содержательно-рефлексивные

Первый этап совершенствования исследовательских умений мы определили как логико-поисковый. На этом этапе использовались ориентационно-аналитические задания, направленные на совершенствование умений проводить наблюдение на основе рефлексивного анализа. Приращение любого знания опирается на восприятие предметов и явлений окружающей действительности, их словесных описаний. Наблюдение основывается на знаниях: чем больше у человека знаний относительно наблюдаемого объекта, тем более полно, всесторонне и содержательно он его воспринимает. Но одних знаний недостаточно, необходимо еще владеть определенными умениями. Чтобы наблюдение было эффективным, необходимо не просто стимулировать обучаемых к рассмотрению объектов, а организовать их деятельность в этом направлении. Для этого были созданы специальные задания, основное назначение которых - формирование рациональных приемов наблюдения. Такими заданиями являются информационные задания, где требуется что-то найти, выделить, опознать, руководствуясь определенными признаками. Например, задания на сравнительный анализ двух (или более) объектов на основе сопоставления их характеристик:

1. Просмотрите два фрагмента урока по формированию лексических навыков говорения. Определите, какой из них больше соответствует коммуникативному методу обучения.

2. Прочтите несколько целей к предложенному плану урока. Сравните их по критериям полноты и операциональности. Выберите цель, наиболее полно соответствующую предложенному плану.

Под рефлексией субъекта понимается осознание и осмысление им собственных действий, приемов, способов деятельности. В.В. Давыдов выделяет два уровня рефлексии: формальную и содержательную [6, с. 73]. Если рассмотрение производится с целью вскрыть, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основания данного конкретного действия. Этот уровень рассмотрения человеком основания своих действий называется формальной рефлексией (здесь отражается зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения). Если осуществление рефлексии направлено на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного выполнения его в различных условиях, то такая рефлексия называется содержательной, поскольку здесь отражается зависимость действия от общих существенных условий его выполнения. Описывая связь между внутренней, идеальной мыслительной деятельностью и деятельностью внешней, материальной, А.Н. Леонтьев отмечает две стороны этой связи: с одной стороны, эта связь находит свое выражение в процессах интериоризации первоначально внешней деятельности, а другая, не менее важная сторона, выражается в процессах, идущих в противоположном направлении - в процессах экстериоризации, т.е. в переходах внутренних мыслительных действий и операций из свойственной им свернутой, сокращенной формы в развернутую, внешнюю [7, с. 267]. Такого рода их обратное преобразование происходит постоянно, например, в случаях возникновения затруднений, создающих необходимость контролировать умственные действия посредством рассуждений, записей, схем и т.п. Поэтому мы можем определить формальную рефлексию как процесс экстериоризации действия, осуществляемый в обратном порядке, от результата к поставленной цели. Ниже приведен пример формально-рефлексивных заданий.

Осуществите рефлексию ваших действий по постановке инструкций к заданиям на уроке:

Вспомните, как вы даете инструкции к заданиям. На иностранном языке или на родном?

Сколько времени это обычно занимает? Полностью ли понимают учащиеся, что они должны делать? Почему? Как вы думаете, что произойдет, если вы увеличите время на объяснение задания? Ситуация улучшится? Если сократите?

Второй этап - подготовительный, целью которого является формирование основных умений и приемов проведения исследования, например, выдвижение идей, гипотез, трансформация проблемной ситуации в конкретную исследовательскую задачу, планирование исследования, прогнозирование развития ситуации и т.д. Он осуществляется в процессе выполнения **когнитивных** заданий, которые разделяются на **диагностические** и **прогностические**.

Целью **когнитивных** заданий является совершенствование умений выдвигать идеи, гипотезы, выбирать методы исследования:

1. *Просмотрите план урока, определите его цель и задачи. Аргументируйте свое решение.*

2. *Из предложенных гипотез выберите подходящую к данной теме.*

3. *Найдите в учебнике текст, предназначенный для развития умений просмотрового чтения.*

Оцените предложенные к нему упражнения. С какими трудностями могут встретиться ваши учащиеся при работе с данным текстом и упражнениями?

На третьем, организационном этапе, нами использовались **конструктивные** задания, направленные на развитие умений по обобщению, реорганизации, дополнению, конструированию элементов учебного процесса.

1. *Учитель подготовил следующий план для организации работы учащихся на уроке по развитию умения читать с полным пониманием:*

1) постановка предваряющего вопроса;

2) предъявление текста;

3) восприятие текста в режиме полного понимания;

4) контроль полного понимания.

Дополните пункты плана.

2. *Проанализируйте рекомендации по проведению конкретного урока из книги для учителя. Разделившись на группы, проанализируйте в каждой группе по одному этапу урока. Составьте по группам свой вариант данного этапа урока, внося изменения и дополнения, попробуйте соединить их опять в один урок.*

Все задания призваны подготовить учителя к осуществлению индивидуальной и групповой исследовательской деятельности.

На исполнительском этапе предлагается проведение индивидуальных и групповых мини-исследований, в результате которых принимается практическое решение, выработанное в совместной деятельности. По отношению к этому решению каждый учитель занимает своеобразную исследовательскую позицию, проявляющуюся в выработке представления о данном решении, в определении личного отношения к нему, в изучении возможности его переноса из одних условий в другие. При этом собственные решения рассматриваются как бы через призму опыта других учителей, а решения, предлагаемые другими, - через призму собственного опыта. В процессе обмена опытом дается его критическая оценка, выявляются достоинства и недостатки, пути дальнейшего поиска [8, с. 128].

Как известно, средством интеграции усилий людей является программа действий, которая может быть составлена на основе определения следующих параметров:

- исходного состояния некоторой системы;

- образа желаемого будущего состояния этой системы;

- состава и структуры действий по переходу от исходного состояния к будущему.

Такой программой является последовательность исследовательских действий группы учителей иностранного языка на курсах повышения квалификации, которая включает в себя несколько этапов:

- организационно-подготовительный;

- проблемно-ориентирующий;

- конструктивно-планирующий;

- исполнительский;

- рефлексивно-корректирующий.

Все этапы взаимосвязаны и предполагают постепенный переход от индивидуального исследования к коллективной творческой деятельности, к выработке совместного решения.

Организационно-подготовительный этап предполагает определение уровня развития исследовательской культуры каждого учителя иностранного языка, выяснение запросов и ожиданий слушателей курсов, способствует осознанию учителем своих сильных и слабых сторон в профессиональной деятель-

ности. Для этого разрабатываются специальные анкеты и тесты, которые позволяют наметить общие проблемы дальнейшего исследования.

Ключевым моментом исследовательской деятельности группы учителей иностранного языка на курсах повышения квалификации является проблематизация. В связи с этим к выдвиганию проблемы предъявляются следующие требования: проблема должна соответствовать потребностям и интересам данной конкретной группы обучаемых; при выборе проблемы необходимо учитывать предшествующую подготовку и опыт слушателей; обучаемые должны самостоятельно выдвигать проблему, формулировать цели и задачи исследования; они самостоятельно разрабатывают план действий и способов достижения целей; выбранная проблема должна допускать варианты способов решения, что способствует активизации механизма принятия решения; выбранная проблема должна быть достаточно обычной и повторяющейся, чтобы оправдать усилия группы слушателей и достаточно серьезной, чтобы гарантировать заинтересованность всех членов группы.

Актуализация предполагает выдвигание целей и гипотез исследования, т.е. определение того, к какому результату должно привести исследование. Каждый учитель предлагает свое видение путей решения данной методической проблемы, которое в дальнейшем обсуждается коллективно в процессе мозговой атаки.

Одним из важнейших принципов организации учебного исследования в области методики преподавания иностранного языка на курсах повышения квалификации является принцип автономии, который заключается в максимальной передаче инициативы учения самому обучаемому и является главным условием самореализации личности. Развитие профессиональной автономии - это развитие способности и умения думать и действовать в профессиональной области независимо от чужой воли, обстоятельств, самостоятельно принимать ответственные решения, ставя цели и вырабатывая свои индивидуальные стратегии их достижения [9, с. 63]. В соответствии с этим принципом на конструктивно-планирующем этапе учитель иностранного языка ориентируется на самостоятельную разработку решения поставленной проблемы, работает в индивидуальном режиме, с учетом собственного опыта профессиональной деятельности. В ходе индивидуального исследования и дальнейшей индивидуальной рефлексии созданного продукта (методической разработки, плана урока) слушатели курсов повышения квалификации совершенствуют целый ряд умений: осознавать свои затруднения, цели, потребности, отбирать необходимый учебный материал, осмысливать и анализировать ход и результаты проделанной работы, а также собственный стиль преподавания иностранного языка.

На завершающем, рефлексивно-корректирующем этапе, группа обсуждает представленные индивидуальные решения проблемы, выбирает наиболее приемлемый вариант, корректирует его в ходе мозговой атаки, затем выбранный вариант апробируется в организационно-деловой игре с последующей рефлексией и окончательной коррекцией. Таким образом, каждый учитель получает готовый продукт для дальнейшего использования в обучении иностранному языку в виде своей индивидуальной разработки и коллективно созданного плана.

Предложенный способ обучения учителей иностранного языка на курсах повышения квалификации (от индивидуальной работы к участию в коллективном проектировании) позволит сформировать у слушателей учебно-исследовательские умения, умения рефлексивного анализа собственной деятельности и деятельности коллег, даст возможность каждому слушателю проявиться и самоутвердиться, будет способствовать его профессионально-методическому росту.

В настоящий момент идет поиск новых форм повышения квалификации специалистов в области образования. До недавнего времени система работы со слушателями курсов базировалась, в основном, на таких формах обучения, как лекции и семинары. Современные курсы повышения квалификации характеризуются переходом к активным формам обучения (методические игры, мозговая атака, мастер-классы и др.), которые предполагают активное включение обучаемых в учебный процесс. Формы обучения должны быть разнообразными, соответствовать содержанию изучаемого материала, целям обучения, способствовать выработке умений.

Одной из новых форм, стимулирующих творческую деятельность учителей, может стать *когнитивное моделирование*. В основе разработки такой формы в процессе повышения квалификации лежит социально-когнитивная теория Альберта Бандуры. В отличие от многих психологов этот ученый не рассматривает внешнее подкрепление в процессе научения как единственный способ, при помощи которого сохраняется или изменяется поведение человека. Люди могут учиться, наблюдая или читая, или слыша о поведении других людей. Деятельность человека в значительной мере регулируется *предвиденными последствиями* [10]. Новые формы поведения можно приобрести в отсутствие внешнего подкрепления, т.е. не испытывая на себе последствий данного поведения. Этот акцент на научение через наблюдение или пример является наиболее характерной чертой теории А. Бандуры. Он устанавливает, что фактически все феномены научения, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно, путем наблюдения или изучения информации о поведении других людей и его последствий.

Когнитивное моделирование влияет на научение главным образом через его информативную функцию, т.е. во время показа образца наблюдатели (обучаемые) приобретают в основном символические образы моделируемой деятельности, которая служит прототипом для соответствующего или несоответствующего поведения. Научение через наблюдение регулируется четырьмя взаимосвязанными компонентами: внимание, сохранение, моторно-репродуктивные и мотивационные процессы.

При ознакомлении с новыми эффективными приемами обучения на курсах повышения квалификации учителей иностранного языка вместо простого информирования целесообразно использовать когнитивное моделирование. Это своеобразная технология передачи знаний, когда специально подготовленный учитель демонстрирует реализацию определенной методики или приема, а затем комментирует свою деятельность, обосновывая выбор тех или иных методических приемов, упражнений и оценивая их эффективность. Комментарии можно проводить по ходу урока, когда анализируется каждый этап, деятельность учителя и учащихся на данном этапе, сопоставляются цели и результаты данного этапа, объясняются причины достижения или не достижения поставленной цели. Можно использовать рефлексию этапов урока, записанного на видеопленку, которую осуществляет также сам учитель. Он анализирует свой урок, мотивирует применение той или иной стратегии, оценивает успешность упражнений и использованных приемов. В данном случае учителя иностранного языка не получают обезличенную информацию, а становятся свидетелями самого процесса принятия решения.

Положительный эффект когнитивного моделирования, разработанного на основе теории социального научения А. Бандуры, объясняется следующими причинами: во-первых, учителя получают наглядную модель решения проблемы с применением новой информации, а во-вторых, происходит своеобразная идентификация с успешными действиями демонстратора, что побуждает новичков попробовать свои силы, рискнуть. Использование когнитивного моделирования как формы обучения на курсах повышения квалификации способствует развитию рефлексивных умений учителя иностранного языка, приобретению опыта внедрения тех или иных приемов в обучение. Успешность в результате поведения других служит стимулом к использованию подобной модели поведения в собственной деятельности.

Еще одной формой работы является ярмарка идей. Товар на ярмарке - это идеи, приемы, интересные рекомендации, оригинальные наглядные пособия. Приемы проведения ярмарки идей могут быть самыми разнообразными, в зависимости от поставленных учебных целей и задач, состава группы. Например, методист определил несоответствие форм и методов работы на уроке его целям. Каждому слушателю предлагается высказаться по определенному плану: мои идеи по совершенствованию плана урока, какие формы я бы рекомендовал для его совершенствования, как лучше учитывать индивидуальные характеристики учащихся и т.д.

На настоящий момент научно-исследовательская деятельность на курсах повышения квалификации основывается на базовом образовании учителя иностранного языка и реализуется в основном путем слушания лекций, изучения литературы с последующим написанием реферата и выступлением с докладом. Но это не приводит к созданию конкретного продукта деятельности, которым учитель может воспользоваться в своей дальнейшей практической работе, не удовлетворяет запросы учителей иностранного языка на получение конкретных методических рекомендаций по совершенствованию своей дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому мы считаем, что на курсах повышения квалификации необходимо развивать исследовательские умения учителя иностранного языка и вовлекать учителей в исследовательские проекты путем проведения групповых и индивидуальных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. - Гомель, 1976. - 57 с.
2. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Флинта: Наука, 2001. - 240 с.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980. - 96 с.
4. Загвязинский В.И. Организация опытно-экспериментальной работы в школе: Пособие для руководителей школ, учителей и воспитателей. - Тюмень, 1993. - 306 с.
5. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся, 1985. - 96 с.
6. Давыдов В.В. Учебная деятельность, 1981. - 165с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
8. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина. - М.: Педагогика, 1990. - 104 с.
9. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 5. - С. 63 - 68.
10. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.