

УДК 378.147.88:371.124.:811.1  
ББК 4448.895+4448.027.6

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.02

**Старкова Дарья Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 368; e-mail: dasha.stark@gmail.com.

**РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** активные методы обучения иностранному языку; групповая форма обучения; методика развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются вопросы, связанные с требованиями и условиями эффективного применения активных методов и групповой формы обучения иностранному языку в школе, с подготовкой студентов – будущих учителей иностранного языка к реализации управленческих методических умений для эффективного управления активной групповой учебной деятельностью на уроке.

**Starkova Daria Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**REALIZATION OF MANAGEMENT METHODOLOGICAL SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM BY FUTURE TEACHERS DURING TEACHING PRACTICE**

**KEY WORDS:** active foreign language teaching methods; group work; methods of future foreign language teachers' management methodological skills development in group project work.

**ABSTRACT.** The article deals with the questions, connected with the requirements and conditions of effective use of active teaching methods and group work in foreign languages teaching at school, and with training students–future foreign language teachers for management methodological skills realization for effective management of active group learning in the classroom.

На современном этапе развития государства и общества к методам обучения иностранному языку предъявляются следующие требования: они должны создавать комфортную атмосферу обучения; стимулировать интерес и желание учиться; вовлекать в учебный процесс чувства, эмоции, ощущения; учитывать потребности и обеспечивать многообразие приемов и форм обучения; активизировать деятельность обучающихся; создавать такие условия обучения, при которых учащиеся становятся равноправными субъектами в учебном процессе; предусматривать формы работы, которые стимулируют самостоятельность и творчество [2, с. 141]. На основании данного списка можно утверждать, что доминирующее место в процессе обучения иностранному языку должны занять активные методы. В существующих на сегодняшний день классификациях методов обучения И. Я. Лернера, М. А. Данилова и Б. П. Есипова, М. И. Махмутова, Ю. К. Бабанского, А. В. Хуторского ни один из перечисляемых методов не называется активным. Вероятно, это можно объяснить тем, что наряду с активными следовало бы также выделить и другую группу методов – пассивные. Но обучение не будет иметь результата, если те, на кого оно направлено и ради кого организовано, будут абсолютно пассивны, т. е. невосприимчивы и индифферентны.

Однако это не значит, что активные методы не существуют. Их изучают и используют, им дают определения, описывают разновидности, классифицируют. Например, под активными методами обучения в вузе О. П. Околелов подразумевает методы, активизирующие и интенсифицирующие деятельность студентов по важнейшим ее компонентам: взаимодействию, познавательной деятельности, организации самостоятельной работы [7, с. 159]. Активными могут быть методы, формы и целые технологии обучения, называемые так потому, что в них существенно меняются роль обучающего, обучаемых и информации, которая становится не целью, а средством. Активные методы обучения позволяют личности самой «строить» свое знание, активно и творчески пользоваться им в жизни как своим приобретением для формирования личности [1, с. 336].

На основании изученных классификаций активных методов обучения (О. П. Околелова, Ю. С. Арутюнова) мы подразделяем в данном исследовании **активные методы обучения иностранному языку** на поисковые, проблемные, игровые методы и метод проектов [10, с. 68].

**Поисковые методы обучения иностранному языку** основаны на стимулировании самостоятельного поиска учащимися необходимой информации

в различных иноязычных источниках или русскоязычных с последующим переводом на изучаемый язык. Источниками могут выступать сами обучающиеся, педагог, литература разных жанров, Интернет и электронные ресурсы, и т.д. Сюда можно отнести анкетирование, высказывание ассоциаций по поводу изучаемого явления, составление списков проблем/слов/предметов, составление карт/схем, предугадывание, анализ литературных источников, поиск информации на интернет-сайтах и мн. др. Основная задача поисковых методов обучения – включить обучающегося в активный процесс познания иноязычной культуры, поскольку именно самостоятельность и активность познания со стороны обучающегося выступают ключевыми показателями успешности образования.

**Проблемные методы обучения иностранному языку** предлагают для достижения обучающимися определенной цели обучения решить какую-либо проблему путем обсуждения способов ее решения на изучаемом языке. В основе проблемы лежит противоречие между возможностью и необходимостью, наличием и отсутствием, целью и средствами, идеальной моделью и реальным состоянием и т.д. Проблемное обучение позволяет находить пути и методы нерешенных задач на основе логических суждений и предоставления аргументов. Сюда относятся дебаты, задания на принятие решений, планирование, обмен мнениями по заданной проблеме с объяснением своей позиции и т.д.

К **игровым методам обучения иностранному языку** относятся методы, идеализирующие определенную жизненную ситуацию, связанную с интересами и потребностями обучающихся в области изучения иностранного языка. Игра способна активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным и коммуникативным, развить мотивацию. С ее помощью учитель иностранного языка может моделировать ситуации коммуникативного общения, приближенные к реальной действительности. В методике обучения иностранным языкам используются коммуникативные и языковые игры. Коммуникативные игры нацелены на стимулирование коммуникации на иностранном языке в специально созданных условиях игры. Выбор языковых средств осуществляется самим игроком в соответствии с заданными условиями. Учитель акцентирует внимание на умении обучающихся решить коммуникативную задачу, а не на правильности речевого высказывания. Языковые игры, наоборот, нацелены на формирование навыков правильной речи. Правила языковых

игр проще, действия игроков более лимитированы, правильные ответы и ходы известны учителю заранее, как в тестах.

Самым ярким примером активных методов обучения иностранным языкам является **метод проектов**, в основе которого – развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления. Мы считаем метод проектов наивысшим проявлением всех активных методов обучения, верхней ступенью в иерархии активных методов, так как он содержит в себе все элементы, присущие им: самостоятельный поиск обучающимися необходимой информации, как в поисковых методах; решение значимой для обучающихся проблемы, как в проблемных методах; разыгрывание ролей и подчинение определенным правилам и условиям, как в играх с обязательным созданием продукта и его демонстрацией.

Наряду с условиями эффективного применения активных методов обучения, педагоги-исследователи сегодня обсуждают и условия эффективного применения **групповой формы обучения**. В педагогической практике предпочтение отдается фронтальной форме обучения ввиду ее удобства с точки зрения минимизации затрат на организацию. Парная работа популярна на занятиях по иностранному языку, так как помогает организовать квазикоммуникативные ситуации. Использование групповой формы обучения встречается довольно редко, поскольку требует от педагога дополнительных умений: мотивирование на достижение группового результата, распределение обязанностей и др.

Е. В. Коротаева охарактеризовала плюсы и минусы групповой формы обучения следующим образом [5, с. 173]: к плюсам относятся стимулирование интенсивной мыследеятельности каждого в групповом обсуждении, мотивация к учению, креативность в решении проблем, поскольку предлагается много вариантов решения, повышается аргументированность точек зрения, развивается критическое мышление в оценке своей работы и работы других; к минусам – возможность занять пассивную позицию, нехватка времени на индивидуальное созревание решения, несогласие индивидуальных точек зрения с групповыми и подмена деловых отношений эмоциональной неудовлетворенностью.

Д. Браун к преимуществам групповой работы в области обучения иностранному языку относит возможность организовать обучение иностранному языку на интерактивной основе, т.е. передать инициативу

в руки обучающихся; совместно изучать и обсуждать интересные темы из области иноязычной культуры; создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, при которой обучающиеся чувствуют себя безопасно, не боятся высказывать собственное мнение, а поэтому лучше развиваются и усваивают предмет; формировать такие качества, как ответственность и самостоятельность, так как в маленькой группе трудно спрятаться за спины других; реализовать индивидуальный подход в обучении, открывать скрытые возможности и потребности обучающихся через мнение других членов группы [11, с. 178].

При правильной организации групповой деятельности объединение групповых усилий, знаний и выработки групповых решений позволит достичь синергетического эффекта, при котором целое больше, чем сумма его составных частей [4, с. 29].

Проанализировав педагогическую деятельность будущих учителей иностранного языка на предмет использования ими активных методов и групповой формы обучения во время педагогической практики в школе (педагогических отчеты 2000–2004 гг.), мы пришли к выводу, что выпускники не готовы к системному, цельному, циклическому управлению активной учебной деятельностью. Только 8% будущих учителей иностранного языка самостоятельно используют активные методы и групповую форму обучения на практике в школе. Они вполне профессионально справляются с организацией учебного процесса в рамках традиционных уроков и заданий репродуктивного характера. Но как только необходимо выйти за рамки этого, вывести учащихся на уровень коммуникации, студенты испытывают затруднения. Это приводит к тому, что студенты мало используют активные методы и групповую форму обучения иностранным языкам во время педагогической практики в школе. Основная проблема неумения управлять активной групповой учебной деятельностью учащихся на уроке иностранного языка в школе видится в теоретической, практической и профессиональной неподготовленности будущих учителей, а именно неразвитости у них определенных умений, необходимых для осуществления эффективного управления [6, с. 35].

Виды управленческих методических умений, необходимых для управления активной групповой учебной деятельностью учащихся, описаны в нашей статье «Развитие управленческих методических умений будущего учителя в групповой проектной деятельности» [9, с. 51–52] и более подробно – в монографии [10, с. 34–63].

В ходе реализации профессионально-контекстного этапа методики развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности [Там же, с. 112–160], в рамках которого студенты на практике в школе должны были не только организовать групповой проект на английском языке с учащимися школы, но и применить другие активные методы в групповой форме на уроке английского языка, был проведен контент-анализ развернутых планов уроков, описанных студентами в отчетах по педагогической практике. Это позволило нам сравнить результаты реализации студентами управленческих методических умений на уроке и при управлении групповыми проектами, а также доказать, что корреляция между умениями управлять групповыми проектами и другими разновидностями активной групповой учебной деятельностью учащихся на уроке действительно существует.

**Контент-анализ** (англ. *content analysis*; от *content* – содержание) представляет собой формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и их статистической обработке [3].

**Объект контент-анализа** в данном исследовании – содержание развернутых планов уроков будущих учителей иностранного языка.

**Категории контент-анализа** в данном исследовании – управленческие методические умения мотивирования, организации работы в группах, совместного планирования, организации работы с информацией, контроля и корректирования, организации рефлексивного анализа.

**Смысловая единица контент-анализа** в данном исследовании – часть текста в планах уроков иностранного языка, содержание которой раскрывает, какие методы и приемы реализации управленческих методических умений использовались студентом.

**Единицы счета контент-анализа** в данном исследовании – частота упоминания и разнообразие в использовании методов и приемов, необходимых для реализации основных управленческих методических умений циклично и с субъект-субъектных позиций.

**Инструмент контент-анализа** в данном исследовании – таблицы, в которые заносится информация об использовании (1) и неиспользовании (0) каждым студентом экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп методов и приемов, необходимых для реализации основных управленческих методических умений.

С помощью количественной информации, собранной посредством контент-анализа содержания текста развернутых планов уроков иностранного языка, было выявлено, что студенты экспериментальной группы чаще студентов контрольной группы прибегали к использованию методов и приемов, необходимых для реализации основных управленческих методических умений. Об этом свидетельствуют данные таблицы 1.

Для доказательства значимости различий в среднеарифметических показателях между экспериментальной и контрольной группами был использован непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни [8, с. 35], в результате чего выяснилось, что в реализации методов и приемов управленческих методических умений мотивирования, а также контроля и корректирования значимых различий нет (см. табл. 2).

Причина выявленной в ходе анализа планов уроков ситуации, при которой нет значимых различий при реализации управленческих методических умений мотивирования, а также контроля и корректирования, видится нам в том, что изучению теоретических основ и практических приемов

таких педагогических и управленческих функций, как мотивация, контроль и корректирование, уделяется много времени в рамках ряда дисциплин – психологии, педагогики, методики обучения иностранным языкам. Однако невооруженным глазом можно заметить разницу в частоте использования приемов реализации управленческих методических умений мотивирования и контроля и корректирования в экспериментальной и контрольной группах (см. табл. 1 и рис.). Показатели экспериментальной группы как в плане мотивирования, так и контроля и корректирования выше показателей контрольной группы, хотя эта разница статистически не значима.

При реализации управленческих методических умений организации работы в группах, совместного планирования, организации работы с информацией, организации рефлексивного анализа различия статистически значимы. Факт значимости различий в реализации управленческих методических умений на уроке иностранного языка подтверждается также данными диаграммы на рисунке.

Таблица 1.

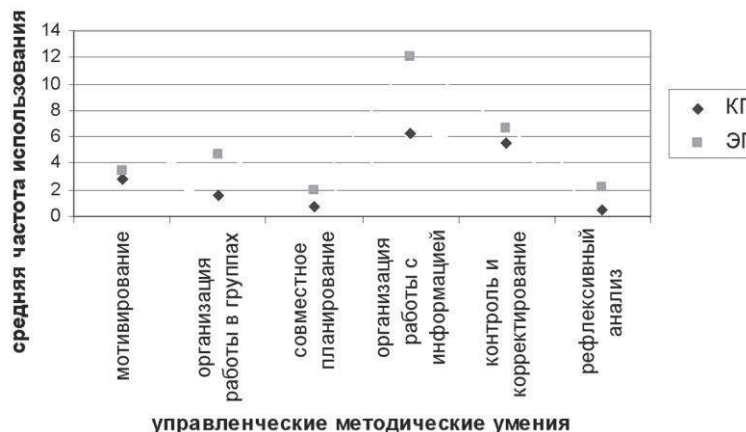
Количество приемов, использованных при реализации студентами управленческих методических умений в рамках урока иностранного языка

| Управленческие методические умения | КГ               |                  | ЭГ               |                  |
|------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                                    | Сумма на 21 чел. | Среднее значение | Сумма на 31 чел. | Среднее значение |
| Мотивирование                      | 59               | 2,81             | 106              | 3,42             |
| Организация работы в группах       | 33               | 1,57             | 145              | 4,68             |
| Совместное планирование            | 16               | 0,76             | 61               | 1,97             |
| Организация работы с информацией   | 131              | 6,24             | 374              | 12,06            |
| Контроль и корректирование         | 115              | 5,48             | 207              | 6,68             |
| Рефлексивный анализ                | 10               | 0,48             | 69               | 2,23             |

Таблица 2.

Анализ значимости различий среднеарифметических показателей использования методов и приемов реализации управленческих методических умений на уроке иностранного языка с помощью *U*-критерия Манна – Уитни

| Группа управленческих методических умений | КГ  | ЭГ   | $U_{\text{экс}}$ | $U_{\text{кр}}$ | $p$   | Вывод о значимости различий |
|---|-----|------|------------------|-----------------|-------|-----------------------------|
| Мотивирование                             | 2,8 | 3,4  | 0,9              | 0,236           | 0,356 | Не значимы                  |
| Организация работы в группах              | 1,6 | 4,7  | 3,0              |                 | 0,003 | Значимы                     |
| Совместное планирование                   | 0,8 | 2,0  | 2,0              |                 | 0,035 | Значимы                     |
| Организация работы с информацией          | 6,2 | 12,0 | 3,3              |                 | 0,001 | Значимы                     |
| Контроль и корректирование                | 5,5 | 6,7  | 0,2              |                 | 0,844 | Не значимы                  |
| Организация рефлексивного анализа         | 0,5 | 2,2  | 3,6              |                 | 0,000 | Значимы                     |



**Рисунок.** Разница в частоте использования приемов реализации управленческих методических умений в КГ и ЭГ на уроке иностранного языка

Точки, отмечающие среднюю частоту использования методов и приемов мотивирования и контроля и корректирования в экспериментальной и контрольной группах, расположены очень близко и практически сливаются воедино, что говорит о незначительной, но все же существующей разнице показателей уровней развития данных умений.

Цифры от 0 до 14 на оси Y показывают количество приемов. Конечно, для реализации каждого управленческого методического умения в методике развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности было предусмотрено разное количество приемов. Наибольшее число приемов описано для реализации группы управленческих методических умений организации работы с информацией, что закономерно, так как именно это умение связано с осуществлением процесса получения языковой, речевой, социокультурной информации при обучении иностранным языкам. Однако для сравнения количества использованных студентами на практике в школе приемов нам не важно общее количество приемов, необходимых для реализации каждого управленческого методического умения. Важна разница между количеством использованных приемов в контрольной и экспериментальной группах для сравнения и анализа результатов применения разработанной и апробированной методики.

Таким образом, уроки студентов экспериментальной группы были намного разнообразнее с точки зрения использованных методов и приемов обучения иностранному языку, а следовательно, и более интересными для учащихся. Активная групповая учебная деятельность учащихся на уроке иностранного языка (игровые, поисковые, проблемные, проектные задания) организовывалась согласно основным принципам

управления процессом обучения иностранному языку (учет качественного своеобразия предмета и специфических закономерностей, ориентация на требования стандарта, комплексность, системность) с помощью реализации управленческого цикла с точки зрения субъект-субъектных отношений. Даже в реализации умений мотивирования и контроля и корректирования при наблюдении выявилась значительная разница: студенты контрольной группы действовали более формально, экспериментальной – проявляли творчество при формулировании проблем, при создании инструментов мониторинга, оценивания и самооценивания. Учащиеся студентов экспериментальной группы были довольны процессом и результатами своей активной групповой учебной деятельности на уроке иностранного языка.

Сравнительный анализ уровней развития управленческих методических умений будущих учителей иностранного языка при организации групповой проектной деятельности школьников и при управлении их деятельностью в рамках урока иностранного языка позволяет сделать вывод о том, что использование предлагаемой методики дало положительные результаты как применительно к управлению будущими учителями иностранного языка групповой проектной деятельностью учащихся, так и применительно к управлению активной групповой учебной деятельностью, связанной со взаимодействием учащихся, на уроке иностранного языка. Студенты стали применять разнообразные методы и приемы мотивирования обучающихся к активной групповой учебной деятельности на иностранном языке, организации работы в группах, гораздо чаще стали организовывать совместное планирование активной групповой учебной деятельности на изучаемом языке, больше внимания стали уделять организации самостоятельной работы

учащихся по поиску, отбору и обработке иноязычной информации, которая стала более структурированной; вместо контроля и корректирования чаще применялись са-

моконтроль и самокорректирование, а рефлексивному анализу, ранее не осуществлявшемуся с учащимися вообще, нашлось место на уроке иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братцева Г. Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // *Философия образования : сб. материалов конференции*. СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. С. 336–340 (Сер. «Symposium» ; вып. 23).
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2004.
3. Григорьев С. И. Проведение контент-анализа. URL: <http://psyfactor.org/lib/k-a2.htm>.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная моногр. / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой, проф. А. П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
5. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
6. Мамонтова М. Ю., Старкова Д. А. Проблемы развития управленческой компетентности будущих учителей // *Современные проблемы высшего образования : материалы 3-й Междунар. науч.-обр. конф.* / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 52–59.
7. Околелов О. П. О сущности активных методов обучения (в вузе) // *Высш. образование в России*. 1993. № 3. С. 159–165.
8. Стариченко Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004.
9. Старкова Д. А. Развитие управленческих методических умений будущего учителя в групповой проектной деятельности // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 3. С. 50–55.
10. Старкова Д. А. Управление групповой проектной деятельностью в методической подготовке учителя иностранного языка : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т иностр. языков. Екатеринбург, 2012.
11. Brown H. D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman, 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.