

## ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕФЛЕКСИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*Степанова Н.А.*

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина  
natalya.gem@rambler.ru

Образование в странах постсоветского пространства подверглось значительным изменениям за последние десятилетия в результате политических и социальных реформ. Одной из составляющих этих реформ является профессиональное развитие преподавателя, его самообразование и самосовершенствование, получившее отражение в законодательных актах. ФГОС ВО по педагогическому образованию (уровень магистратуры) закрепляет в качестве одной из общепрофессиональных компетенций «способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру» [1].

На уровне аспирантуры в качестве одной из универсальных компетенций в государственном стандарте закрепляется «способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития» [2]. Для овладения данными компетенциями преподавателю необходимы рефлексивные умения для осознания фактов и наблюдений из своей педагогической практики. В данной статье рассматривается дискурсивный анализ как средство для применения рефлексии преподавателем на примере преподавания иностранного языка.

В современном образовании в качестве одной из учебно-практических задач является применение рефлексии как средства анализа и оценивания учащимися результатов своей учебной деятельности и способностью самостоятельно ставить перед собой учебные задачи. Мун считает, что рефлексия – это ключевой компонент в обучении. Без нее невозможно научиться чему-то глубоко, качественно, а не поверхностно [3]. Этот же инструмент может быть широко использован и для повышения квалификации преподавателей. Процесс повышения педагогического мастерства предполагает различные формы. Браун [4] выделяет наблюдение, самонаблюдение, а также исследование в действии. Все перечисленные формы предполагают наличие рефлексивного компонента. Рефлексивное преподавание включает в себя: определение проблем и поиск эффективных средств для их решения; установление приоритетов, имеющих определяющее значение в решении задач; сбор и классификация релевантной информации; интерпретация результатов для аргументации доказательства и принятия решения; разработка объективных заключений; корректирование модели профессиональных убеждений на основе полученного опыта [5].

Одним из инструментов для сбора данных о своей педагогической деятельности является дискурсивный анализ. Преподаватель записывает свои уроки или уроки своих коллег на диктофон, а затем с помощью различных моделей учебного дискурса анализирует речь учителя. Аудиозаписи уроков помогают преподавателям разных дисциплин взглянуть на себе со стороны, больше узнать о себе и о своем преподавании, более осознанно определять пути своего дальнейшего профессионального развития. Помимо этого, анализ своей речи позволяет контролировать качество своей речи, особенно это касается преподавателей иностранного языка. Преподаватели других дисциплин на основе выводов, полученных на основе анализа дискурса, могут также внести изменения в свою педагогическую деятельность.

Так, например, более целенаправленно использовать разные типы вопросов и обратной связи для достижения педагогических и учебных целей, а также создания условий для личностно-ориентированного обучения. Последнее является главной целью дискурсивного анализа, так как общение между преподавателем и студентами в аудитории является ключевым аспектом обучения и требует адаптации речи преподавателя к индивидуальным особенностям студентов. Данная тема получила широкое освещение в педагогиче-

ческих исследованиях с целью понять, как общение в классе способствует обучению или напротив, затрудняет его.

Замечено, что общение в классе отличается от того, как общаются люди за пределами классной комнаты. В отличие от повседневного дискурса внутриклассный дискурс имеет строгую форму. Обычно внутриклассная интеракция трехчастна, построена на заданном преподавателем вопросе, последующим за ним ответом учащегося, и оценки ответа преподавателем. Уиз [6, с. 259] называет эту модель «основной учительский круг». Хотя название и предполагает повторяемость, характерную для речи преподавателя, тем не менее, на базе этой модели были созданы различные варианты, в том числе и расширенные. Наиболее известна модель Синклэра и Култарда [7], состоящая из вопроса преподавателя, ответа студента и обратной связи от преподавателя. Позже, в 1979 г. Меган [8] предложил изменить последний элемент, «обратная связь» на «оценивание». Другие исследователи предпочитают использовать другие термины, например «триадный диалог» [9] в связи с новыми тенденциями, в частности коммуникативным подходом в обучении. Из названия очевидно, что в данной модели дискурсивного анализа студенты играют активную роль в обучении, что соответствует требованиям современного образования.

Несмотря на единодушный взгляд исследователей на необходимость создания условий для общения на уроке, одни полагают, что трехчастная модель дискурса подавляет общение, другие считают, что в данной модели достаточно свободы для создания благоприятной среды для общения студентов на уроке. Эмпирические исследования в данной области позволяют судить о потенциальном учебном эффекте данной трехчастной модели. Антон [10] в своем исследовании выяснила, что трехчастная модель учебного дискурса с центрированным на учителе уроке способна обеспечить вовлеченность учащихся в обсуждение значения слов и грамматических структур на уроках английского языка. Мэган [8] выявил некоторые «транзитные фазы» когда учитель подводит учащегося к правильному ответу через серию вопросов, расширяя, таким образом, базовую модель дискурса. Нанн [11] обращает внимание на умения преподавателя приспосабливаться к ситуации общения на уроке. В этом случае невозможно предугадать заранее, о чем пойдет речь, и преподаватели неизбежно вовлекаются в общение со студентами. В данном случае, трехчастная модель дискурса также расширяется, максимально приближаясь к реальному общению. Уелз и Арауз [12] в своем исследовании пришли к выводу, что такой элемент диалога, включенный в обычную трехчастную модель дискурса способствует глубокому пониманию студентами нового материала и их умению делать вывод самостоятельно.

Наряду с целостным применением модели дискурсивного анализа, ряд исследователей сосредоточился на отдельных его компонентах. Первый элемент трехчастной модели дискурса - это вопрос. Вопросы делятся на общие и специальные. Общие вопросы требуют ответ «да» или «нет», второй тип вопросов запрашивает развернутый ответ, иногда с последующими аргументами и примерами. На первый взгляд специальные вопросы больше подходят для реализации требований современного образования, в частности развития критического мышления.

Несмотря на это, эмпирические исследования в области применения дискурсивного анализа сфокусированы на использовании обоих типов вопросов, их достоинствах и недостатках, а также частоты их употребления. Кроме того, некоторые исследователи дают рекомендации учителям как работать над умением задавать и формулировать вопросы для создания более благоприятных условий для обучения [13]. Другие исследователи [14, 15] нашли связь между опытом преподавателя, его уровнем владения языком и умением задавать вопросы, способствующие развитию критического мышления. Ли [16] показал зависимость типов вопросов от предыдущего ответа студента и многообразие педагогических и учебных функций выполняемых общими вопросами.

Третий компонент модели дискурса, обратная связь может варьироваться в зависимости от того, знает ли учитель ответ на вопрос (вопрос на знания) или вопрос предполагает собственное мнение студента. В первом случае это «оценивание», во втором «при-

знание ответа». Некоторые исследователи полагают, что третий элемент должен выполнять коммуникативную функцию, а именно быть максимально приближенным к реальному общению на уроке иностранного языка. Было также замечено, что тип третьего элемента учебного дискурса зависит от типа заданий на уроке [17], например, упражнения на грамматику и обсуждение проблемных ситуаций на уроке требуют различной обратной связи. Уэлз и Эрауз отмечают, что обратная связь может выполнять различные педагогические функции (необходимость обсуждения, просьба пояснения своей точки зрения, подтверждения). Ли также приводит различные функции в учебном дискурсе.

С другой стороны, Уаринг [18] провел исследования о типе обратной связи, которую использовал преподаватель во время проверки домашнего задания. Автор выяснил, что правильный ответ требует обратной связи, ведущей к завершению интеракции. В то же время, неправильный ответ, ведет к разворачиванию диалога между преподавателем и студентами, что в целом, ведет к более глубокому пониманию предмета. В этом случае, парадоксально, но с точки зрения развития мышления и умения общаться второй вариант (неправильно выполненное задание) выглядит предпочтительнее.

Таким образом, использование рефлексии на основе дискурсивного анализа речи учителя может послужить важным источником информации для повышения уровня педагогического мастерства на всех уровнях образовательной системы, что соответствует современным требованиям образования. Рефлексия занимает особое место в работе преподавателей высшей школы. Преподаватель вуза, рефлексирова – обучает и помогает студенту перейти из одного состояния своего развития к более высокому, а далее - к личностно-профессиональному саморазвитию.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 21.11.2014 №1505 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.07.2014 №902 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.0 Образование и педагогической науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».
3. Moon J. Reflection in learning and professional development. London, 1999.
4. Brown H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New York, 2001.
5. Кусаинов Г.М., Сагинов К.М., Конурова-Идрисова З.К. Основы дидактики. Астана, 2014.
6. Wease H. Questioning: The genesis of teaching and learning // The High School Journal, Vol. 6 (59). P. 258-265.
7. Sinclair J., Coulthard, M. Towards an analysis of discourse. London, 1975.
8. Mehan H. What time is it Denise? : Asking known information questions in classroom discourse // Theory into Practice. 1979. Vol. 4 (28). P. 285-294.
9. Lemke J. L. Talking science: Language, learning, and values. New York, 1990.
10. Anton M. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom // The Modern Language Journal. 1999. Vol. 83. P. 303-318.
11. Nunn R. A dual approach to classroom discourse: Killing on bird with two stones? // Humanities. 2003. Vol. 5. P. 123-130.
12. Wells G., Arauz R. M. Dialogue in the classroom // The Journal of the Learning sciences. 2006. Vol. 3 (15). P. 379-428.
13. Fakeye D. Teacher's questioning behavior and ESL classroom interaction pattern // Humanity and Social Sciences Journal. 2007. Vol. 2(2), P. 127-131.
14. Yang C.C.R. Teacher Questions in second language classrooms: An investigation of three case studies // Asian EFL Journal. 2010. Vol. 1 (12). P. 181-201.

15. Farahian M., Rezaee M. A case study of an EFL teacher's type of questions: an investigation into classroom interaction // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 4. P. 161-167.
16. Lee Y. A. Third turning position in teacher talk: Contingency and the work of teaching// *Journal of Pragmatics*. 2007. Vol. 39. P. 1204-1230.
17. Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching practice handbook*. Oxford. 2005.
18. Waring H. Z. (2008). Using explicit assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities // *The Modern Language Journal*. 2008. Vol. 4 (92). P. 577-594.