

них процессов управления и повышения качества образовательного процесса, в основу которой положена Модель совершенствования деятельности вуза. Самооценка деятельности производилась путем анкетирования. Исходные опросные формы, построенные на базе квалиметрических шкал «уровней совершенства» подкритериев и составляющих Модели, были розданы экспертам, участвующим в самооценке.

Для всех групп респондентов получены лепестковые диаграммы. Анализ полученных данных показывает основной вектор необходимых улучшений деятельности МИТХТ в области мониторинга качества образовательного процесса.

### ПСИХОДИДАКТИКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Коротаяева Е.В.

*Уральский государственный педагогический  
университет  
Екатеринбург, Россия*

Однако практика показывает, что организация педагогического взаимодействия слабо связывается с необходимой и закономерной сменой действий и ролей как учителя, так и ученика. Привычная система обучения оказывается сориентированной на рестриктивный (ограничивающий) вид педагогического взаимодействия. Следовательно, необходим осознанный поиск новых технологий, реализующих педагогическое взаимодействие субъект-субъектного, конструктивного характера. В последнее время педагогами-практиками начинает осваиваться *интерактивное обучение*, основанное на интер- и интра- групповых формах познания.

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение и взаимодействие. При этом «погруженное в» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, полилоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии. В интерактивном обучении обязательно должны осуществляться две педагогические задачи (т.е. задачи, которые ставит себе педагог), связанные с механизмом организации (интеракции) и

с результатом совместной познавательной деятельности (обучение), составляющие целокупность и своеобразие данного подхода и обеспечивающие его успешность и эффективность: решение поставленных задач (учебных, поведенческих и пр.); оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Учитывая технологию организации интерактивных занятий, педагог должен иметь представление о «контрольных точках», позволяющих оценивать эффективность учебной деятельности. К ним относятся: нахождение проблемной формулировки темы занятия; организация учебного пространства, располагающего к диалогу, полилогу; мотивационная готовность учащихся и педагога к совместным усилиям в процессе познания; создание специальных ситуаций, побуждающих школьников к интеграции усилий для решения поставленной задачи; выработка и принятие правил учебного сотрудничества для школьников и педагога; использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т.д.; оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности; развитие общегрупповых и межличностных навыков анализа и самоанализа.

Начинать подготовку к интерактивному обучению необходимо с *трансформации учебного пространства, располагающего к диалогу и полилогу*. Диалогичные формы взаимодействий предполагают, что собеседники обращены лицом к лицу. Поэтому традиционная расстановка парт, когда дети видят затылки сидящих впереди и только одно лицо – лицо учителя, здесь неуместна. Необходимо искать оптимальные варианты расстановки учебных мест в зависимости от количества групп, числа учащихся в каждой группе.

Изменение привычной организации учебного пространства, возможность решать поставленные вопросы со-обща подготавливают учащихся к нетрадиционным формам обучения. При входе в класс, где учебное пространство организовано иначе, чем обычно, у учащихся возникает ответная реакция: готовность включиться в соответствующие обстановке формы учебных взаимодействий.

Подготовка к интерактивному уроку начинается и с формулировки темы, которая должна обязательно содержать *проблему*, поле «неясности», иначе пропадает сама основа для предложения различных точек зрения. Проблематизация может носить как внутренний, содержательный, так и внешний, формальный, характер. Надо научиться видеть проблемность

даже в самых привычных словосочетаниях. Но постановка проблемной цели может быть организована и через внешнюю, формальную, сторону: учитель в начале урока намеренно опускает формулировку темы занятия, заостряя внимание учащихся на том, что в конце урока они должны назвать ее сами. Правильность определения темы учащимися является для учителя оценкой эффективности проведенного занятия. И в этой ситуации участники познавательной ситуации разделяют ответственность за успехи и неудачи познавательного процесса.

Когда предварительная подготовка к занятию по ТИО закончена, наступает этап *формирования учебных групп* непосредственно на занятии.

По мнению В.К. Дьяченко, А.Г. Ривина, В.А. Сидоренкова, «идеальная форма для сотрудничества и взаимопомощи» – форма парного обучения, где возможны два варианта: обучение в паре замкнутой, постоянной и в парах переменного состава. Однако И.А. Зимняя считает, что наибольшей продуктивностью обладает работа в учебных тройках. По сравнению с парой, считает она, триада, обладает большей коллегиальностью, аргументированностью (за счет большего числа возникающих идей); большей контактностью и лабильностью группы; рефлексивностью (за счет появления третьего лица) как новообразования в работе группы. К.Н. Волков, изучая условия эффективности групповой работы учащихся, приводит данные о том, что существует «четкое различие между работоспособностью групп с четным и нечетным составом. Он полагает, что наиболее оптимальный состав продуктивной учебной группы – пять человек.

Следовательно, педагог, работающий в интерактивной технике организации занятий, должен иметь самые различные – по количеству и по качеству – варианты групповой работы.

После распределения учащихся в группы (этап, на который с каждым разом тратится все меньше урочного времени) необходимо *мотивационно подготовить учащихся к взаимодействию друг с другом*. Как минимум учителю необходимо убедиться, что поставленная перед учащимися задача понята ими. Для этого можно предложить сформулировать задание, выполняемое каждой группой, познакомить с ходом всего занятия.

Как правило, та учебная задача, которую ставит перед группами педагог, по-разному воспринимается учащимися. Стоит ли

предлагать группе решить обычную задачу из учебника, если две трети класса могут решить ее самостоятельно? Только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения – так формируется общее мнение группы. Задание для интерактивной формы обучения должно обязательно содержать «поле для поиска», «диалога мнений»: например, выбрать из предложенного множества качеств только те, которые, по мнению группы, наиболее полно характеризуют предмет, явление, личность героя литературного произведения, историческое лицо и пр.

Параллельно с работой над непосредственным учебным заданием решается коммуникативно-развивающая задача: формирование благоприятной коммуникативной среды, что подразумевает выработку правил кооперации, сотрудничества, которые способствуют овладению умениями и навыками совместной продуктивной деятельности.

В связи с этим возникает важнейшее условие успешности ТИО – *выработка и принятие правил учебного сотрудничества*.

М. Беркли-Ален, Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Дерябо и В. Ясвин, М.В. Кларин, М.И. Станкин, Л.Д. Столяренко, Г.А. Цукерман и др. выделяют следующие правила поведения в процессе интерактивного обучения: основное внимание в процессе поиска совместного решения уделяется не личностям, а действиям группы; сознательный отказ от позиции «изживенца» в учебно-познавательной ситуации: нет «актеров» и «зрителей», все – участники; поддержка друг друга в совместной работе: каждый член микрогруппы заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая; если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» (например, «Правильно ли я понял?...»); только после этого делаются выводы; уважение к другим и совместной работе: следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации; лидером может стать любой в группе в зависимости от учебно-познавательной ситуации; цель совместной деятельности заключается не в соревновательности, не в «победе» какой-либо одной точки зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме и т.д.

Этот этап занятия в интерактивном режиме можно обозначить как *работу в группе* (поиск общего решения), или *интраактивное*

(внутригрупповое) *общение*. В процессе обсуждения учащимся приходится учиться слушать друг друга, принимать чужую точку зрения, уступать или, напротив, находить такие аргументы, которые не обижая доказывают правильность позиции, мнения и т.д.

Если интерактивные формы используются регулярно, то у школьников формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать «неправильное» предположение (поскольку на этапе группового обсуждения эту позицию можно скорректировать, а при презентации общих решений вся группа разделяет ответственность за выдвинутое решение), устанавливаются доверительные отношения с одноклассниками, с учителем, который готов и к проявлениям нестандартного мышления школьников.

Внутригрупповая работа сменяется интерактивным этапом: *представление групповых решений*. Происходит реализация основного принципа ТИО – смена диалога на полилог: диалог происходит внутри групп (интраактивное общение), а полилог – между группами (интерактивное общение). При этом мини- и макрообщение нацелено на достижение «результата для всех», который складывается из индивидуальных достижений.

Организация этого этапа зависит от задуманного построения всего занятия. Обратимся к классификации форм совместной деятельности, по Л.И. Уманскому: совместно-индивидуальная форма межгруппового взаимодействия: каждая группа представляет итог своей деятельности; решения обсуждаются, из них выбирается лучшее («ярмарка»); совместно-последовательная форма межгруппового взаимодействия: продукт деятельности каждой группы становится определенной ступенью к решению общей проблемы («лесенка», «эстафета»); совместно-взаимодействующая форма межгруппового взаимодействия: из решений групп выбираются определенные аспекты, на основании которых вырабатывается общий для всего коллектива итог («объемная мозаика»).

В процессе презентации групповых решений слушающие обязательно должны задать вопросы по предложенному другой группой «проекту». Однако часто задаваемый вопрос звучит достаточно агрессивно: а почему у вас нет...? а вы не назвали... и т. д. Такие вопросы не обогащают информацию, не направлены на понимание и принятие иного варианта решения, но уже содержат оценку, и обычно негативного характера. Эта потенциальная агрессивность вызывает закономерную агрессивность в ответах тех, кто представляет свое решение задачи

(поскольку каждая из групп полагает, что ее решение – самое лучшее, и с разной степенью умелости защищает свой взгляд на проблему). Здесь от учителя требуется целенаправленная работа по созданию условий для формирования и развития таких социально значимых качеств, как толерантность, терпимость, готовность к принятию иных взглядов и т.п.

Наступает заключительный этап – *подведение итогов и оценка учебно-познавательной работы*. Отличие дидактики ТИО от традиционного обучения требует пересмотра привычной системы оценки деятельности учащихся, что является характерным для всех подходов, ориентированных на субъект-субъектное обучение. К этой проблеме настойчиво обращается ряд современных педагогов и психологов, в их числе В. Болотов, Дж. Спиро, Г.А. Цукерман и др.

Среди вариантов оценивания процесса и результата учебного сотрудничества учащихся на занятиях можно назвать: определение среднего балла на основании индивидуальных баллов (оценок) всех членов группы; общую оценку для всех участников на основании одной, произвольно выбранной работы; суммирование индивидуальных баллов каждого члена группы и сравнение с общим результатом, полученным другими группами; изъятие наиболее высокой и наиболее низкой оценки за работу и определение среднего балла на основании оставшихся оценок; итоговую оценку, которая может состоять из суммы среднегруппового балла и особого балла за качество сотрудничества (который может как повысить, так и понизить итоговый балл).

Еще одной специфической характеристикой интерактивного обучения является *групповой и личностной рефлексии*. Важно, чтобы рефлексия присутствовала на каждом занятии, чтобы в нее на первых порах включались все без исключения учащиеся (позже можно остановиться на заслушивании реплик нескольких человек). С первого же занятия необходимо принять правило трех «нельзя»: нельзя говорить о том, что уже было сказано; нельзя отказываться от сообщения своего мнения группе (под каким бы то ни было предлогом); нельзя прятать за высказыванием свое дурное настроение. Найти и показать особенность личного переживания (по поводу всего занятия, отдельного эпизода, конкретного человека и пр.) – в этом и заключается момент осмысления. Для этого важно, чтобы учитель был готов всегда поддержать высказывание ученика, подхватить его начинание.

В качестве итога подчеркнем следующее. Интерактивное обучение следует рассматривать как многомерное явление, которое на каждом этапе занятия решает одновременно три задачи: учебно-познавательную (предельно конкретную), коммуникативно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания) и социально-ориентационную (результаты которой резонируют уже за пределами учебного времени и пространства). Оно позволяет реализовать процесс обучения на уровне субъект-субъектных отношений; отработать на каждом занятии в различных формах коммуникативные умения учащихся; формировать активно-познавательную позицию школьников, что соответствует тактическим и стратегическим образовательным потребностям современного учебно-воспитательного процесса.

**О ПЕРЕПОДГОТОВКЕ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ  
КАФЕДР ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В КГТУ ИМ. А.Н. ТУПОЛЕВА**

Михеев И.Д., Константинова Н.А.

*Казанский государственный технический  
университет им. А.Н. Туполева  
Казань, Россия*

Задача масштабной переподготовки преподавателей специальных кафедр российских вузов по иностранному языку появилась и приобрела актуальность в последние 2-3 года. Это связано с проводимой реорганизацией системы высшего образования России, формированием сети федеральных университетов и национальных исследовательских университетов, разработкой стимулов для придания высшему образованию инновационного характера.

Насколько нам известно, ранее такая задача не ставилась. На наш взгляд это являлось следствием того, что, скажем, в 70 – 80-х годах прошлого века для активно работавших ученых-преподавателей вузов, регулярно публиковавших свои научные статьи в ведущих зарубежных журналах, участвовавших в международных научных конференциях, программах обмена учеными, преподавателями и специалистами, уверенное владение иностранным языком никогда не являлось проблемой в принципе. Овладение иностранным языком и совершенствование языка осуществлялось постепенно, параллельно с его практическим использованием в научном и учебном процессе, начиная со студенческой научной работы через аспирантуру и научное общение с зарубежными коллегами. Немаловажным, кроме того,

являлось и то, что значительная часть международных научных конференций использовала в качестве рабочего, или одного из рабочих языков, русский язык.

В девяностых и двухтысячных годах, однако, ситуация резко изменилась. По известным экономическим причинам за счет внешней и внутренней эмиграции ускорился процесс «вымывания» из ППС активно работающих ученых – преподавателей. Были утрачены многие научные школы и наиболее продуктивно работающее среднее поколение ученых. Эта проблема затронула академическую и отраслевую науку, но особенно острое положение сложилось в вузах, а ведь именно они готовят кадры, в том числе и для «большой» науки.

Возник известный разрыв научных поколений, резко снизились объемы НИР. В результате молодые ученые оказались в ситуации, когда свободное владение иностранным языком не было востребовано.

В последнее время в России на государственном уровне сформулированы цели развития, заключающиеся в переходе российской экономики от сырьевой, экстенсивной, к инновационной экономике, основанной на знаниях.

Реализация такой задачи предполагает резкое увеличение объема проводимых исследований и эффективности науки, в том числе и в первую очередь, вузовской, расширение и интенсификацию научных и научно-педагогических обменов с ведущими зарубежными университетами и научными центрами. Несомненно также, что потребуются существенное расширение контингента студентов, преподавателей, ученых и специалистов, выезжающих на стажировки за рубеж.

Без хорошего уровня владения выезжающими иностранным языком достижение намеченных целей представляется проблематичным. Соответственно, без государственной (бюджетной) поддержки, рассчитывать на быстрое восстановление широкого взаимодействия и сотрудничества российских ученых и преподавателей с международным научным сообществом не приходится.

С учетом изложенного, постановка задачи по масштабной переподготовке преподавателей специальных кафедр по иностранному языку представляется оправданной и своевременной.

В 2007-2008 годах в КГТУ им. А.Н. Туполева, в рамках приоритетного национального проекта «Образование», осуществлялась реализация инновационной образовательной программы «Система подготовки специалистов мирового уровня в области создания и использования информационных технологий как оп-