

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И. АРАБАЕВА**

Диссертационный совет Д 13.18.573

На правах рукописи
УДК: 796 799: 378

АРУНОВА ЖАЙНАГУЛЬ КЕМЕЛОВНА

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИИ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Панкова Т.В.**

Бишкек – 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	111
1.1. Сущность и характеристика интерактивных методов обучения.....	111
1.2. Модернизация занятий по русскому языку в ВУЗе как педагогическая проблема.....	344
Выводы по первой главе.....	61
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	61
2.1. Современное состояние применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе	61
2.2. Методы педагогического исследования применения интерактивных технологий в практике обучения русскому языку.....	77
Выводы по второй главе	103
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	10505
3.1. Организация эксперимента по реализации педагогических условий использования интерактивных методов обучения.....	105
3.2. Проведение формирующего эксперимента и его результаты.....	12828
Выводы по третьей главе	158
ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ... 	162
БИБЛИОГРАФИЯ.....	1 Юшибка! Закладка не определена. 64
ПРИЛОЖЕНИЕ.....

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретико-методологического и педагогического осмысления и осуществления модернизации отдельных звеньев учебного процесса высшей школы.

Приоритетность модернизации системы высшего образования и её технологии обучения в «Стратегии развитие образования в Кыргызской Республике на 2012-2020-гг», где отмечается необходимость обновления как всей системы высшего образования, так и её отдельных элементов, и звеньев, обладающих значительным ресурсом в подготовке высококвалифицированных кадров. С этой целью в стратегии заложен ряд модификационных мероприятий, позволяющих оптимизировать процесс обучения в высшей школе.

Концепция развития образования до 2020 г. является теоретическим обоснованием нового содержания образования и закрепляет опережающий характер развития образования по сравнению с другими сферами жизни, поскольку оно связано с развитием человеческого потенциала и обеспечивает подготовку лидеров и кадров для реализации реформ в других сферах.

Однако организация вузовского обучения, как показывает практика и анализ психолого-педагогических исследований, делает заметным ряд проблем, требующих определенного преодоления, что сможет переосмыслить процесс обучения и сделать его современным, интересным, актуальным, отвечающим требованиям сегодняшнего дня. Одной из проблем, тормозящих модернизацию образовательного процесса, являются устаревшие методы обучения, не в полной мере актуализирующие потенциал вузовских дисциплин в подготовке выпускников к профессиональной деятельности.

Важнейший аспект решение данной проблемы заложен в дисциплине «русский язык». Являясь базовым компонентом учебного плана и преподаваемый на всех уровнях вузовского обучения, русский язык играет

значительную роль в подготовке выпускников к профессиональной деятельности. Обозначенная позиция подкрепляется ролью русского в современном обществе и его конституционно закрепленным статусом, что подтверждает необходимость модернизации занятий по русскому языку.

Анализ и изучение специальных исследований в области вузовского образования говорят о необходимости и обозначения ряда её направлений, а именно: разработка теоретических основ модернизации процесса обучения в высшей школе и методов обучения, анализ современного состояния применения интерактивных методов обучения в вузе, в том числе и на занятиях по русскому языку и др.

Сказанное подтверждает необходимость радикальных изменений в организации процесса обучения русскому языку в вузе путем применения интерактивных методов обучения.

Вопросами модернизации процесса обучения в высшей школе занимались Н.А. Асипова, И.С. Болджурова, Л.П. Кибардина, А.М. Мамытов, Э.М. Мамбетакунов, Т.В. Панкова, И.П. Подласый, А.К. Наркозиев, Т.М. Сияев, В.А. Слостёнин и др. [11, 121; 22; 81; 104; 123; 129].

В их трудах изложены вопросы реформирования высшего образования в Кыргызской Республике и теоретические основы вузовской педагогики, определены пути совершенствования вузовского образования.

В ряде работ намечены пути модернизации преподавания русского языка. Эти труды В.Е. Зеленкова, В.П. Каиповой, В.Н. Лупановой, А.О. Орусбаева, К.Д. Добаева, Л.А. Шеймана и др. (67; 163; 119; 120; 163).

Применение интерактивных методов обучения изучалось К.У. Ангеловски, А.А. Вербицким, М.Д. Виноградовой, Ю.А. Водопьяновой и др. (8; 32; 36, 37) в том, числе и на занятиях по русскому языку (Р.Д. Битанова, Е.А. Быстрова, И.Ю. Гац (6; 30; 41; 42; 43]).

В названных работах высказывается мысль о необходимости перевода занятий по русскому языку в практическое русло, основу которого

составляет речевая компетентность студентов, дающая большие возможности профессионального становления.

Анализ имеющихся научно-исследовательских материалов о применении интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе как условие их модернизации, позволяет нам обозначить наличие некоторых противоречий; а именно: между модернизации процесса обучения по русскому языку в вузе, и необходимостью и недостаточной разработанностью проблем применения интерактивных методов обучения на занятиях.

Таким образом, анализ теоретических работ и диссертационных исследований позволил выявить следующие **противоречия между:**

– модернизациями процесса обучения по русскому языку в вузе и необходимостью и недостаточной разработанностью проблем применения интерактивных методов обучения на занятиях;

– необходимостью применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку как условие их модернизации и практической реализации формирования речевой компетентности студентов.

Данные позиции позволили сформулировать следующую тему исследования: «Интерактивные методы обучения на занятиях по русскому языку в вузе как условие их модернизации».

Связь темы диссертации с тематическими планами НИР. Диссертационное исследование проводилось в рамках научно-исследовательской работы Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева.

Цель исследования состоит в разработке теоретических основ и практической реализации использования интерактивных методов обучения в вузе по русскому языку как условия их модернизации.

Поставленная цель определила необходимость решения следующих задач:

1. Выявить теоретические основы и обосновать необходимость применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку как условие их модернизации.

2. Исследовать современное состояние применения интерактивных методов обучения в вузе и определить педагогическое условие модернизаций занятий по русскому языку средствами интерактивных методов обучения.

3. Экспериментально апробировать педагогические условия применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку с целью их модернизации.

Научная новизна работы:

1. Выявлены теоретические основы применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе как условия модернизации данных занятий.

2. Исследовано современное состояние применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку с учетом их классификации и систематизации и определены педагогические условия модернизации занятий по русскому языку.

3. Осуществлена экспериментальная проверка выявленных в исследовании педагогических условий модернизации занятий по русскому языку в вузе путем применения интерактивных методов обучения.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечена исходной методологической основой, использованием на каждом этапе изыскания научно-обоснованных методов исследования, проведением педагогической экспертизы результатов, полученных в ходе эксперимента; использованием математических методов обработки экспериментальных данных.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке теоретических основ использования интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе. Полученные автором результаты

позволяют разработать эффективные подходы к модернизации учебного процесса в вузе, в частности к проведению занятий по русскому языку.

Практическая значимость исследования заключается в использовании результатов исследовательской работы по совершенствованию учебного процесса высшей школы по модернизации занятий по русскому языку в вузе с учётом контингента обучающихся. Данные позиции позволяют создавать основы модернизации процесса обучения русскому языку в вузе и развития речевой компетентности обучающихся. Как результат данной модернизации предложены рекомендации по использованию интерактивных методов обучения, а именно:

- определён комплекс ситуативных интерактивных заданий, в основе которых лежат коммуникативные технологии, нацеленные на формирование речевой компетентности студентов;

- разработаны критерии сформированности речевой компетентности в результате модернизации занятий по русскому языку путём применения интерактивных методов обучения;

- предложенные дидактические материалы, позволяющие модернизировать процесс обучения по русскому языку в вузе.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы нами использовался комплекс научно-педагогических методов: теоретический анализ научной, психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседы, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической и статистической обработки полученных результатов исследования.

Этапы исследования. *На первом этапе (2012-2013-гг.)* определялась методологическая и теоретическая база исследования и теоретические подходы к проблеме использования интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе на основе анализа литературных источников отечественных и зарубежных авторов, результатов

практической деятельности преподавателей русского языка; формулировался научный аппарат и содержание основных понятий.

На втором этапе (2013-2015-гг.) выявлялся уровень языкового потенциала студентов, разрабатывалась система критериев и показателей эффективности использования интерактивных методов обучения, проводился формирующий эксперимент с использованием интерактивных методов обучения.

На третьем этапе (2015-2016-гг.) обобщались и систематизировались результаты констатирующего и формирующего экспериментов, осуществлялась обработка полученных данных, формулировались выводы и рекомендации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Успешное решение проблемы модернизации занятий по русскому языку в вузе зависит от выявления теоретических основ применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку их классификации и структуризации.

2. Решение проблемы модернизации занятий по русскому языку предполагает необходимость исследования современного состояния применения интерактивных методов обучения в учебном процессе современного вуза и определение педагогических условий данной модернизации.

3. Результативность решения исследовательских задач во многом обусловлена экспериментальной проверкой педагогических условий модернизации занятий по русскому языку путем применения интерактивных методов обучения современного состояния применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе;

Личный вклад соискателя состоит в:

– исследовании и систематизации современного состояния применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе;

– разработанной системе интерактивных методов обучения для занятий по русскому языку с учётом контингента студентов;

– разработке практических рекомендаций и их внедрении в учебно-воспитательный процесс подготовки специалистов;

– опубликовании научных трудов в республиканских и международных изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Кыргызской Республики.

– разработанном и апробированном учебном пособии по русскому языку для неязыковых вузов «Практический курс русского языка» с применением интерактивных методов обучения.

Апробация и внедрение основных положений и результатов исследований осуществлялись в ходе экспериментальной работы; материалы были представлены на научно-практических конференциях разного уровня и опубликованы в периодической печати и сборниках научных трудов. Соискатель принимала участие в научно-практических конференциях: «Проблемы и перспективы устойчивого развития независимого Кыргызстана», посвященной 20-летию независимости Кыргызской Республики в КГУ им. И. Арабаева, 2011 г.; в Республиканской конференции «Кыргыз Республикасынын азыркы саясий тарыхы. Саясат жана инсандар. Т. Тургуналиев»; «Наследие просветителей в культуре, образования и их влияние на современность», посвященной 130-летию И. Арабаева, 2012 г.; «Султан Турусбековдун руханий мурастары жана кыргыз тилин, адабиятынын окутуунун жаны технологиялары», посвященной 100 летнему юбилею Султана Турусбекова, 2012-г.; «Актуальные проблемы современной науки, образования и воспитания», посвященной 85-летию доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Кыргызской Республики Рахимовой Магрифы Рахимовны и др.

Полнота отражений результатов исследования в публикациях. В ходе работы были выявлены основные пути использования интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку как

условие их модернизации, разработаны критерии эффективности проведённого исследования. Данные позиции стали основой для 16 публикаций в сборниках научных трудов, а также в журналах, рекомендованных ВАК.

Структура и объём диссертации определены логикой и последовательностью решения задач исследования. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии и приложений. Объём диссертации – 166 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Сущность и характеристика интерактивных методов обучения

Современная ситуация в практике обучения студентов требует переосмысления и кардинальных перемен. Традиционное обучение внесло свой вклад в дело подготовки специалистов, но изменился общественный строй и мы обязаны соответствовать современным требованиям времени. На смену традиционному обучению приходит, как было отмечено выше, интерактивное, где в центре процесса обучения находится студент, который приобретает знания и навыки самостоятельно, преподаватель же помогает и направляет его познавательную деятельность.

Идеи интерактивного обучения лежат в далеком прошлом, но научное оформленное развитие они получили в конце XVIII и в начале XIX вв. в Англии. Священник Белль и учитель Д. Ланкастер разработали систему взаимного обучения, когда более подготовленные ученики обучали менее подготовленных.

Вопросы развития интерактивных методов обучения приходятся на период масштабного реформирования системы образования в 20-е гг. XX в. В этот период (с 1917-30-е гг.) были предоставлены все возможности для экспериментов в духе прогрессивных идей советской и зарубежной педагогики. Получили распространение методы обучения, которые впоследствии начали называть интерактивными. Данные методы предусматривали перенос акцентов на активную и самостоятельную (под руководством педагога) познавательную деятельность обучающихся. В учебных учреждениях тех лет бился живой пульс творчества, а педагогика была ищущей, антидогматической. Это были образовательные учреждения, в которых главенствовали идеи развивающего образования, демократии, самоуправления и сотрудничества. В создании

данной системы образования участвовали С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак.

Особое распространение в данный период времени получили такие методы обучения, как метод проектов, лабораторно-бригадный метод, работа в парах сменного состава, производственные и трудовые экскурсии и практики. Данные методы являлись в то время передовым словом в педагогике и основывались не только на советском, но и на зарубежном опыте.

Так, метод проектов возник в 1905 г. в России, где под руководством С.Т. Шацкого была организована группа сотрудников, пытавшаяся использовать проектные методы в практике преподавания. В 1931 г. метод проектов подвергся осуждению и с тех пор серьёзных попыток возродить его не предпринималось вплоть до перестроечных процессов [98].

В США метод проектов возник в 20-е гг. XX столетия. Его называли проблемным методом и он был связан с идеями, предложенными философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником В.Х Килпатриком.

По мнению Дж. Дьюи данный метод являлся способом достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным осязаемым результатом, оформленным тем или иным способом. Это была также совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся [60].

Большое распространение получил в те годы так называемый лабораторно-бригадный метод обучения. Он широко практиковался в СССР в общеобразовательных школах, техникумах и вузах, заменял традиционные лекции и семинары и мог быть сформирован по разным принципам:

– *смешанные бригады* (в каждую из бригад назначались как хорошо, так и плохо успевающие);

– по успеваемости («отличники» – в одну бригаду, «хорошисты» – в другую бригаду, «троечники» – в третью);

– по месту жительства (учащиеся, живущие рядом, объединялись в бригады).

Оригинальны были и методы проверки знаний. Зачёты сдавались не поодиночке, а бригадой. На вопросы преподавателя должен был ответить хотя бы один человек из бригады, зачёт же выставлялся каждому члену бригады.

Таким образом, отсутствовал индивидуальный учёт успеваемости. Практика применения лабораторно-бригадного метода как универсального была осуждена Постановлением ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. Такая же участь постигла и метод работы в парах сменного состава [<http://ru.wikipedia.org>].

Возврат к интерактивным методам обучения осуществился в 60-е гг. XX в и связан он с именем В.А. Сухомлинского. В книге «Разговор с молодым директором школы» В.А. Сухомлинский отмечал, что у учащихся необходимо формировать целостную систему знаний и соответствующих этим знаниям умений и навыков, что обучение должно развивать творческий потенциал обучающихся, что необходимо формировать речевые умения и навыки. Решению данных задач должны способствовать соответствующие методы обучения. Положительные стороны данных методов в том, что они ориентированы на все уровни познания, учитель сильнее раскрывается перед обучающимися, выступает как лидер; происходит активизация обучающихся, которая заключается в самостоятельном принятии решений, развивается внутренняя мотивация [145]. Данные идеи провозглашали в 70-е гг. прошлого века представители так называемой «педагогике сотрудничества». Её яркими представителями были Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, И.П. Волков и другие. Педагогика сотрудничества ориентировалась на активное вовлечение обучаемого в образовательный процесс, а также на совместную работу

преподавателя и обучаемого и основной упор делала на формирование партнёрских отношений, предполагая соблюдение следующих принципов:

– *обучение без принуждения* – учащийся сам принимает решения относительно своего учебного процесса (когда и как он будет решать задачи);

– *отсутствие негативных оценок, идея свободного выбора* – учащийся сам решает, какую задачу ему решать и в каком количестве, а также может самостоятельно создать задачу, которую ему интересно решать);

– *идея опережения* – учащийся знакомится с темами уроков, опережающими его текущую подготовку;

– *идея крупных блоков* – учебный процесс состоит не из отдельных уроков или тренингов, а из блоков «погружения» в разные темы;

– *идея соответствующей формы* – каждое занятие по форме реализуется в соответствии с выбранной тематикой, так уроки рисования предполагают неформальное общение на природе, а уроки физики – четко организованную работу в учебном классе;

– *интеллектуальный фон класса* – совместная деятельность в учебном процессе и за его рамками – посещение музеев, проведение досуга и т.д. [71].

Изучение опыта педагогов-новаторов позволяет выделить ряд основных идей, связанных с интерактивными методами обучения и приемлемых в работе преподавателей высшей школы:

– паритетные отношения субъектов учебно-познавательной деятельности;

– снятие страха у обучающихся;

– чувство успеха и уверенности в себе;

– идея свободного выбора;

– идея крупных блоков;

– идея самоанализа и самооценки;

– создание среды, в которой приятно учиться;

– идея трудной, но достижимой цели;

– внимание к достижениям и проблемам каждого.

Педагогика сотрудничества оказала большое влияние на распространение интерактивных методов обучения, однако творчество педагогов-новаторов было скорее исключением, чем правилом в насаждавшейся сверху классно-урочной системе. И только после перестройки интерактивные методы начинают применяться в полной мере, чему способствовало также и международное сотрудничество.

Интересен в данном плане опыт немецких коллег. Они считают, что обучение – это активный процесс, во время которого обучающийся самостоятельно конструирует свои знания на основе собственного опыта и предлагаемой информации, опытный преподаватель должен знать, на каком уровне знаний находится каждый из его подопечных. И если раньше считалось важным дать молодёжи как можно больше знаний, то сейчас гораздо важнее дать импульсы к учению и стимулировать образовательную среду. Таким образом, как считает профессор Сюзанна Руоф, необходимо было разрабатывать новые стратегии обучения и формировать новую культуру учения. Укреплению данной образовательной позиции способствовали интерактивные методы обучения, которые в Германии стали называться активными формами обучения [172].

Таким образом, характеристика генезиса интерактивных методов обучения показывает их взаимосвязь с познавательной активностью в обучении и проецировании на современную образовательную парадигму.

Интерактивные методы обучения в своей основе содержат идеи гуманистической психологии, философии, педагогики, социологии, медицины и др. наук.

Гуманистическая направленность обучения строится на том, что развитие идет через эмоционально-образное восприятие мира, деятельность и общение. В основе обучения лежат мотивы, потребности, интересы, на которые необходимо оказывать влияние, через специально организованную среду. Образование из способа просвещения индивида должно быть

претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем [190, с. 103].

Слово интерактив произошло от английских слов: *inter* – взаимный и *act* – действие и означает взаимодействие. Сам термин «интерактивное обучение» появился в середине 80-х гг. прошлого столетия.

В настоящее время уходит в прошлое традиционное, классическое обучение; процесс добывания знаний и навыков является одними из самых востребованных технологий преподавания, рассчитанный на длительный срок. Возникает потребность обучения в более сжатые сроки, но с высоким качеством преподавания. Требования к преподавателю значительно возросли, что, в свою очередь, привели к появлению новых инновационных методик и технологий. Критическое мышление и интерактивные методы преподавания с максимальным вовлечением ученика или студента в активность – есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи. Чем сложнее ее организация, тем разнообразнее формы этой активности. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи в условиях Земли, активность проявляется на всех уровнях его организации, это, во-первых, интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации по каналам прямой и обратной связи и т.д., что особенно явно представлено в общении). Во-вторых, это моторно-эффекторная активность человека, проявляющаяся в процессе восприятия при построении модели воздействующего на него объекта (процесса, явления).

С тщательно продуманной системой развития умственной деятельности связывает активизацию и А.Ф. Эсаулов. «Активизация учебно-познавательной деятельности – полагает он, – заключается в попытке наметить пути подхода к такому применению полученных знаний, которое обеспечивало бы развитие умственной деятельности студентов

на последовательно усложняющихся, качественно отличных между собой уровнях умственной активности» [115, с. 51].

По мнению С.И. Архангельского, активизация учебного познания состоит в умении направить в нужное русло характерную для учебного процесса борьбу между процессами возбуждения и торможения. «Если эта борьба будет направлена соответствующим образом, дидактически обоснованным путем, включая интересы, волевые усилия, эмоции, то она обеспечивает активную и глубокую мыслительную деятельность, если нет, то возникает падение интереса к занятиям и безразличие к предмету познания» [10, с. 178].

Как решающее условие раскрытия личностных возможностей студентов рассматривает активизацию А.А. Вербицкий: «Речь должна идти не о противопоставлении «активный – пассивный», а об уровне активности студентов, обусловленной тем или иным методом обучения: активности на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, активного воспроизведения, воссоздания или создания нового, социальной активности», – считает автор [132, с. 151].

Наиболее полное, на наш взгляд, определение исследуемого понятия предложено Ю.А. Поповой, которая под активизацией учебно-познавательной деятельности студентов понимает ***«целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышение активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике»*** [130, с. 38].

В нашем исследовании мы придерживаемся данного определения.

Итак, активизация учебно-познавательной деятельности студентов направлена на побуждение студентов к проявлению познавательной активности.

Активность личности – понятие широкое. Оно имеет биологический, философский, социологический, психолого-педагогический аспекты рассмотрения.

В биологии понятие «активность» связано с поведением живых систем. По Н.А. Бернштейну, «активность выступает как наиболее общая всеохватывающая характеристика живых организмов и систем» [153, с. 329].

По Д. Узнадзе, «активность составляет по существу все содержание жизни...» [153, с. 366].

В отличие от животных, как отмечает М.С. Каган, активность человека призвана обеспечить не только его биологическую, но и его социальную жизнь. «Обозначая эту человеческую активность, понятие деятельности охватывает, таким образом, и биологическую жизнедеятельность человека, и его социокультурную, специфически человеческую деятельность» [76, с. 39].

В философии активность в познании связывается с отражательно-преобразовательной деятельностью сознания. Человек находится в постоянном общении с природой, взаимодействует с ней. Но он не просто пассивно присваивает данные ему природой готовые продукты. «Только активная деятельность дает возможность человеку глубже проникать в сущность изучаемых предметов, процессов, явлений, обнаруживать и изучать закономерность их развития и использовать эти закономерности для преобразования окружающей действительности в соответствии со своими потребностями» [152].

В психолого-педагогической литературе нет однозначного определения «активности человека в учебном процессе». Часто психологи и педагоги сосредоточивают свое внимание на каком-то одном или двух признаках активности и характеризуют ее как «напряжение умственных сил» или «проявление инициативы, интереса», как «способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями»; активность – это такая характеристика

личности, которая проявляется в стремлении субъекта выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности, действовать за границами требований ситуации.

К.А. Абульханова-Славская, исследуя с позиции психологии активность и сознание личности как субъекта деятельности, следующим образом дает это понятие: «В самом общем виде активность – это присущий личности способ объективизации, самовыражения (и в деятельности, и в общении, и в жизненном пути в целом) в соответствии с ее высшими потребностями в признании, ценности и т.д. Личность посредством своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки и определенным образом категоризирует, моделирует, преобразует действительность. Активность в широком смысле слова – это присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни, с одной стороны, и требований к личности общества и обстоятельств, с другой» [1, с. 113-114].

Для нашего исследования важным является то, что в науке понятие активности неотделимо от понятия деятельности, поэтому мы разделяем мнение М.С. Кагана, что «именно понятие «деятельность» наиболее адекватно выражает активность человека» [76, с. 39].

Категория деятельности является главной в понимании человека, его сущности, его социальных характеристик. Она одна из самых кардинальных проблем, непосредственно связанных с личностью человека, представляющая собой форму взаимоотношения с объективным миром, социальной средой, вне которых немыслима сама жизнь человека.

Исследования философов – В.А. Лекторского, Ю.Д. Аперсяна, В.С. Швырева и др.), психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, К.А. Абульхановой-Славской и др., лингвистов – Л.В. Щербы, Ф. де Соссюра, Е.А.Земской и др. в области теории деятельности подвели

педагогов-дидактов к необходимости изучения феномена деятельности, благодаря которой человек познает мир, преобразует его и изменяет самого себя.

А.Н. Леонтьев также определяет деятельность как активный процесс взаимодействия субъекта с объектом. «Те специфические процессы, – пишет он, – которые осуществляют то или иное жизненное отношение субъекта к действительности, мы будем называть в отличие от других процессов процессами деятельности» [96, с. 24].

По мнению Г.И. Щукиной, суть человеческой деятельности состоит в преобразовании действительности, в активном воздействии самого человека на предметный мир. «Деятельность – это основная форма проявления активности человека, его социального назначения» [14]. Автор утверждает, что в деятельности человек осваивает предметный мир, постигает диалектику его развития; он наследует опыт прошлого, все достояния природы и общественной жизни; одновременно с этим он «достраивает» предметный мир, переделывает природу, обогащает общественную жизнь; в этой сложной преобразующей деятельности человек обретает себя; в деятельности человек выступает как субъект, как активный носитель своей социальной сущности, как творец, как деятель.

Г.И. Щукина выделяет сущностные свойства общего феномена деятельности, присущие любому ее виду:

- целеполагание, отличающее человеческую деятельность от реактивности животных;
- преобразующий характер человеческой деятельности в отличие от приспособления животных к среде обитания;
- предметность деятельности человека, выражающая ее объективно материальную основу, ее связь с предметным миром;
- осознанный характер человеческой деятельности, раскрывающий ее субъекта, проявляющийся в целеполагании, в прогнозировании деятельности, в перспективных устремлениях человека [164, с. 15-16]. Мы

разделяем мнение автора, что не отдельные свойства, а их взаимосвязь обуславливают единство и целостность любого вида деятельности и ее вариативности.

Естественно, что деятельность тесно связана с активным взаимодействием субъектов деятельности.

В истории образования идея группового взаимодействия имеет глубокие корни (И.Ф. Герbart, А. Дистервег, Д. Дьюи, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.). Отмечая значение совместного приобретения знаний, А. Дистервег подчеркивал, что «...свои недостатки знаний познаешь только тогда, когда этим знанием хочешь поделиться с другим. Если ограничиться исключительно размышлением про себя, то некоторые стороны предмета остаются для человека скрытыми. Только если нам представляется случай устного сообщения, если приходится принять предмет другого, выслушивать от него возражения и их опровергать – только тогда лишь взаимодействием между учащими и учащимися озаряется предмет ярким светом сознания» [86].

Таким образом, в основе интерактивных методов обучения императивно лежит взаимодействие.

Взаимодействие – универсальная категория, которая рассматривается как:

- процесс воздействия объектов друг на друга, взаимопереход, порождение одним объектом другого;
- вид отношений или связей, непосредственных или опосредованных;
- интегрирующий фактор по объединению частей в целостность;
- методологический принцип познания природы и людей;
- форма движения любой системы.

Педагогическое взаимодействие мы рассматриваем как личностный контакт педагога и обучающихся (воспитателя и воспитанников), в

результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности отношений, установок [24, с. 183-184].

В общепсихологическом и социокультурном аспектах групповое взаимодействие – это методический принцип познания мира, природы и человека; система взаимообмена информацией; средство взаимодействия с миром.

В психологическом аспекте групповое взаимодействие – это модель межличностных отношений; оптимальная учебная деятельность психологически совместимых субъектов (сотрудничество); необходимый в педагогическом аспекте – это стиль педагогического общения; цель учения и преподавания; средство обучения и взаимообучения преподавателя со студентами; компонент учебной деятельности.

Наиболее детально, на наш взгляд, категория взаимодействия рассматривается с позиций гуманистической психологии. Заслугой мировой психологии XX в. является попытка объяснить личность как уникальную систему, открытую внешним влияниям, обладающую возможностью самоактуализации, динамичную по своему характеру и опирающуюся в своем развитии на внутренне присущий ей источник собственной активности. Все эти положения составляют концептуальную основу гуманистической психологии, которая выделяет взаимодействие субъектов образовательного процесса в качестве особого фактора, обуславливающего их взаимосвязанное саморазвитие.

Однако анализ психологической литературы (Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.) позволяет прийти к выводу, что в современной психологии нет единого мнения относительно места «взаимодействию» среди других психологических явлений и процессов. Оно рассматривается и как самостоятельная категория, и как интерактивная сторона общения, и как вид деятельности индивида [9; 96; 97; 98; 100].

М.И. Лисина дает через понятие «взаимодействие» характеристику общения, полагая, что общение – это не что иное, как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижений общего результата. Автор подчеркивает, что «общение есть своего рода взаимодействие, своеобразный вид активности человека, предусматривающий инициативное воздействие человека на своего партнера» [100, с. 9].

А.А. Леонтьев, наоборот, определяет общение, деятельность и взаимодействие в качестве самостоятельных, но тесно взаимосвязанных между собой категорий. Для него процесс общения выступает как средство обеспечения коллективной деятельности и выстраивается в своеобразную цепочку: «деятельность – взаимодействие–общение–контакт». «Общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, а уж оно – коллективную деятельность» [99, с. 4].

Г.М. Андреева, исследуя взаимодействие как интерактивную составляющую общения, отмечает, что достаточно трудно развести между собой понятия «общение и взаимодействие», но, несмотря на это, следует исключать их отождествления. Трактую «общение» как «реальность межличностных и общественных отношений», автор определяет «взаимодействие» как другую по сравнению с коммуникативной стороной общения. «Взаимодействие – это та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать общую для них деятельность» [9, с. 101].

Обосновывая близость понятий «общение», «деятельность», «взаимодействие», Г.М. Андреева одновременно показывает их несводимость друг к другу. Он утверждает, что общение «... это всегда взаимодействие людей». Но, говоря о соотношении понятий «деятельность» и «общение», Г.М. Андреева трактует последнее как вид деятельности,

отличающийся от других ее видов тем, что «суть его составляет взаимодействие человека с человеком» [9, с. 101].

Единым для всех исследований является утверждение неразрывной связи между личностным ростом индивида и его контактами с окружающей действительностью. А.В. Петровский в своей концепции деятельностного опосредования межличностных отношений утверждает, что «личность может быть понята в системе устойчивых и активных межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников» [126, с. 223].

Придавая большое значение связанности индивида с миром для его развития, С.Л. Рубинштейн утверждает, что глубина и богатство личности предполагает глубину и богатство ее связей с действительностью, другими людьми. Автор подчеркивает активную, деятельную позицию самого человека в обеспечении собственного психического роста и личностного самосовершенствования и показывает механизм этого динамического процесса через противоречивую взаимосвязь индивида с окружающей средой и людьми: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход... не есть отрицание моей сущности..., ее становление и вместе с тем реализация...» [134, с. 341].

В этой связи осмысление группового взаимодействия студентов позволяет обозначить современную стратегию обучения и развития личности студента: отказ от передачи готовых знаний, форм и способов деятельности, готовых ценностно-нормативных представлений и переход к совместной их выработке в процессе группового взаимодействия.

Причину возросшего в последнее время интереса к групповому взаимодействию М.Г. Ярошевский, характеризует следующим образом: «это общее усложнение общественной жизни, вызванное усиливающейся

дифференциацией видов человеческой деятельности, усложнением общественного организма. Роль малых групп объективно увеличивается в жизни человека, в частности, потому, что умножается необходимость принятия групповых решений на производстве, в общественной жизни и т.д...» [169, с. 413].

Обосновывая актуальность рассмотрения проблемы организации группового взаимодействия, В.В. Гузеев отмечает следующее:

1. Большинство современных задач для своего плодотворного решения требуют объединения усилий нескольких человек, поэтому студент должен научиться работать в микросообществах.

2. Малая численность участников взаимодействия в большей мере способствует самовыражению личности студента.

3. Групповое взаимодействие предоставляет студентам возможность непосредственного обмена результатами труда, что создает благоприятные условия для активного, личностного включения студентов в учебный процесс [53, с. 42].

По мнению В.В. Гузеева, существенным и важным компонентом группового взаимодействия является выдвижение на первый план социальной природы учения, с чем связана «ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из коллективного субъекта, богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества» [49; 50].

Исходя из этого, учебное взаимодействие обучающего (педагога) и обучающихся (учеников, студентов), общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы, как управление (министерство, комитет, отделы образования), администрация (ректорат,

директорат), педсовет, кафедры, преподавательские коллективы, классы, группы. Каждая из них характеризуется структурой взаимодействия, определяющей его ситуацию, стиль и эффективность. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общении.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой S – O, где S – это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Студент рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие S1 – S2 где S1 – учитель (преподаватель) и S2 – ученик (студент) образуют общий совокупный субъект Sg, характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. С учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Данный процесс можно представить следующим образом:

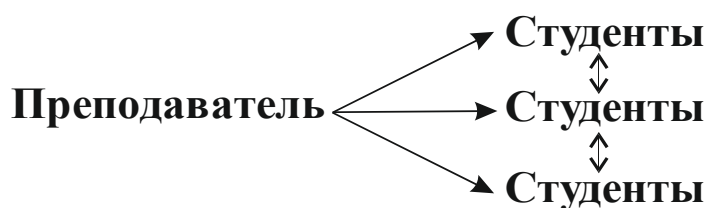


Схема 1.1. Взаимодействие в интерактивном обучении.

Поскольку названные формы обучения проходят в рамках аудиторного занятия, их можно назвать занятиями с нетрадиционной структурой. Определился целый спектр занятий подобного типа: лекции, семинары, практические занятия, дебаты, тренинги, виды дискуссии, ролевая игра, аквариум, круглый стол, case study, разбивка на кластеры, синквейн, метод проект, двухчастный дневник, чтение с остановками, микрофон, синтез идеи, метод пресс, выбери позицию, трехчастный дневник, ИНСЕРТ, диаграмма Венна.

Специфическая особенность этих занятий с использованием интерактивных методов заключается в том, что в мысленную деятельность студентов включаются не задействованные ранее факторы: эмоции, воображение, представления. Студенты занимаются активным поиском информации: связывают то, что они узнали из собственного опыта, сравнивают это с другими взглядами на события, подвергают сомнению достоверность или авторитетность полученных знаний, проверяют логику аргументов, извлекают смысл из этого, приводят новые примеры, представляют решение проблемы, которые могут возникнуть, проверяют их причины и следствие.

Итак, сущность и характеристика интерактивного метода обучения – это двойственное понимание интерактивности, что явилось причиной параллельного существования в педагогической литературе и практике двух групп одинаковых терминов («интерактивные методы обучения», «интерактивное обучение»).

Данная двойственность отражена на схеме 1.2.

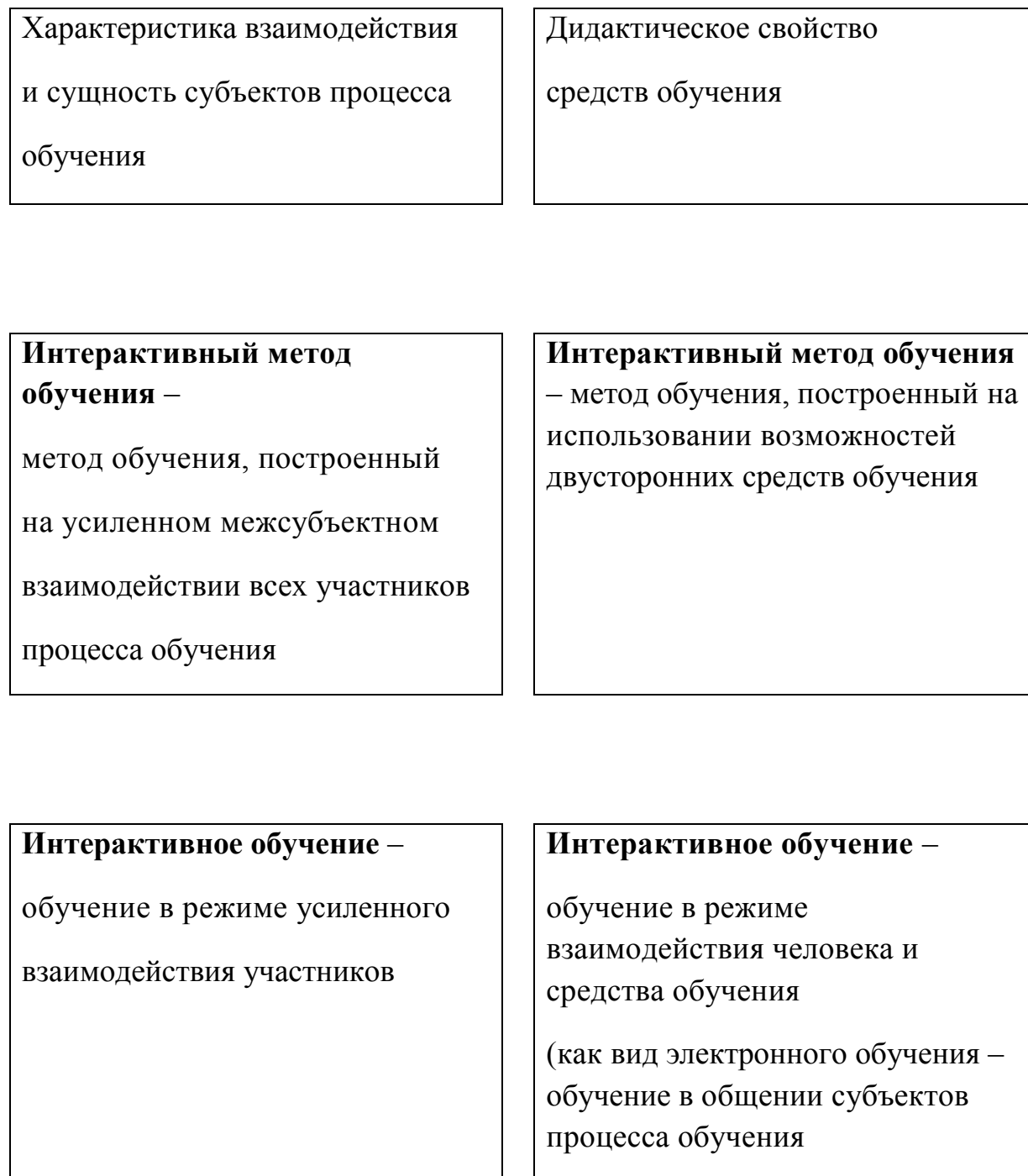


Схема 1.2. Двойственное понимание интерактивности

Для нас важен тот факт, что интерактивные методы обучения могут использоваться при преподавании любой вузовской дисциплины и в зависимости от цели их использования давать определенный результат.

Г.С. Харханова классифицирует интерактивные методы обучения на основании формирования мотивации конфликта на три группы, в зависимости от спектра возможностей: интерактивные методы обучения с широким, средним и узким спектром возможностей [152, с. 25).

Е.Я. Голант впервые классифицирует методы обучения по степени включенности обучающихся в учебную деятельность. Пассивные методы обучения называются ею «нетрудовые, методы готовых знаний», активные методы – «интенсивные, активно-трудоовые» [40, с. 35].

В.В. Николина, Г.С. Кулинич классифицируют игровые интерактивные методы обучения в географическом образовании по функциям: игры с правилами настольные, подвижные, компьютерные); творческие игры (ролевые, игры-соростязания, компьютерные). По дидактическим целям выделяются игры, направленные на изучение нового материала; игры, направленные на проверку знаний; игры, целью которых является закрепление и обобщение пройденного материала [115, с.29].

Т.Б. Голуб, А.Ю. Прилепо классифицируют интерактивные методы обучения на основе их коммуникативных функций, разделяя их на три группы: дискуссионные методы (диалог, групповая дискуссия, разбор и анализ жизненных ситуаций); игровые методы (дидактические игры, творческие игры, в том числе деловые, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, контригры); психологическая группа интерактивных методов (сензитивный и коммуникативный тренинг, эмпатия) [115].

Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова классифицируют интерактивные методы обучения таким образом: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики); игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые и ролевые, организационно деятельностные игры); тренинговые (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности) [122, с. 111].

Авторы, классифицируя интерактивные методы обучения, разделяют их на три большие группы на основании среды взаимодействия:

интерактивные методы обучения в среде «студент – студент – преподаватель»; в среде «студент – компьютер – преподаватель»; в среде «ученик – студент – учебное пособие».

В среде «студент – студент – преподаватель» предлагаем выделять игровые и неигровые интерактивные методы обучения. Игровые интерактивные методы обучения включают в себя: имитационные методы, к которым относятся: ролевые игры, подразделяющиеся на игры-драматизации и ролевые дискуссии; учебные деловые игры, включающие в себя операционные и имитационные деловые игры.

Неимитационные игровые интерактивные методы обучения представлены: исследовательскими деловыми играми; кейс-методами; проектными методами; организационно-деятельностными играми (организационно мыслительные, моделирующие, проектные игры); анализом конкретных ситуаций (анализ микроситуаций, анализ ситуаций-иллюстраций, анализ ситуаций-проблем, разбор и обсуждение конкретного материала, изучение передового опыта и обмен знаниями); тренинговыми методами (тренинг сензитивности, коммуникативный тренинг, видео тренинг).

Неигровые интерактивные методы обучения представлены методами диалогического взаимодействия: дебаты, диспуты, открытые форумы, различные виды дискуссий («Круглый стол», проблемная дискуссия, экспресс-дискуссия, «Аквариум», «Либеральный клуб», текстовая дискуссия), также методами аутентичного оценивания достижений учащихся (портфолио).

Анализ литературы показывает, что различные авторы классифицируют интерактивные методы обучения по разным основаниям, но мы считаем целесообразным членение интерактивных методов обучения на четыре группы, объединяющие групповые и индивидуальные формы занятий, при главенстве первых.

1. *Дискуссионные методы* (свободные и направленные дискуссии, совещания специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных

казусов и т.п.), построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмен мнениями, при необходимости управление процессами выработки и принятия группового решения.

2. *Игровые методы* (деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, психодрама, социодрама и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, роли, активного проигрывания, реконструкции реальных событий и т.п.) и направленные на обретение нового опыта, недоступного человеку по тем или иным причинам.

3. *Рейтинговые методы* (рейтинги эффективности, рейтинги популярности), активизирующие деятельность студентов за счет эффекта соревнования, корректировки потребности достижения.

4. *Тренинговые методы* (поведенческие и личностно-ориентированные тренинги), направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников.

Если сравнить интерактивные методы обучения с традиционными, то их можно представить в виде схемы 1.3.



Схема 1.3. Примерная классификация интерактивных методов обучения.

Каждая группа интерактивных методов обучения предполагает специфическую организацию взаимодействия участников, пребывающих в позиции студентов, и обладает своими специфическими особенностями, включая назначение, позиции участников и ведущего, пространственно-временные параметры проведения, требования к компетентности ведущего и т.п. Общую характеристику интерактивных методов активного обучения, где отражены общие классификационные характеристики этих методов, можно отобразить в следующей таблице:

Таблица 1.1. – Назначение, область использования и особенности проведения различных видов интерактивных методов обучения (ИМО)

Группа ИМО	Назначение (цель использования)	Побочный результат	Позиция и действия ведущего	Особенности организации и проведения

<p>Дискуссионные методы: свободные дискуссии, направленные дискуссии, обсуждение профессиональных и жизненных казусов, совещание специалистов и др.</p>	<p>Развитие коммуникативной компетентности участников: умения доказывать, апеллировать, дебатировать, выражать свою или групповую точку зрения, слушать оппонентов, формулировать и задавать вопросы, оценивать и критиковать</p>	<p>Обострение негативных отношений внутри группы и между группами участников, развитие мышления и наблюдательности, формирование критической позиции</p>	<p>Организует обсуждение, управляет его ходом, вмешиваясь в его протекание, резюмирует, следит за развитием ситуации, при необходимости предотвращает конфликт</p>	<p>Имеет характер живого общения, активность и настроение участников существенно варьируют</p>
<p>Игровые методы: психодрама, ролевые и ситуационные игры, деловые игры, инновационные игры, учебные игры и др.</p>	<p>Освоение участниками нового опыта, формирование необходимых умений и навыков, освоение новых ролей и ситуаций, а также применение новых позиций</p>	<p>Появление несерьезного отношения к происходящему, «застревание» в роли</p>	<p>Специализированы и дифференцированы в группе игротехников</p>	<p>Ротационный характер взаимодействия участников, наличие сценарных разработок, «накладываемых» на реальную группу</p>
<p>Рейтинговые методы: рейтинги эффективности, рейтинги популярности</p>	<p>Повышение мотивации участников, повышение эффективности деятельности группы/индивида, повышение ответственности</p>	<p>Обострение конкурентных отношений, развитие гибкости, креативности</p>	<p>Разработка системы заданий и/или критериев, подведение промежуточных итогов, подбор экспертов, выработка с каждым из участников образа-цели</p>	<p>Индивидуальность траекторий достижения цели, варьирование темпа и содержания работы</p>
<p>4. Тренинговые методы: тренинги профессиональной компетентности, тренинги</p>	<p>Корректировка мнений, позиций, планов, ролевых сценариев участников,</p>	<p>Динамика отношений участников и ведущего, провоцирующая конфликты между ними,</p>	<p>Подбор и комплектование групп, инструктирование оказания экстренной психологической</p>	<p>Содержание и характер упражнений и процедур в соответствии с логикой проведения</p>

эффективного родительства, тренинги полоролевого взаимодействия, тренинги продаж, коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности, тренинги личностного роста и др.	формирование конструктивно о отношении к прошлому, настоящему и будущему, расширение сознания участников, принятие себя и окружающих, самопознание	повышение открытости и сплоченности в группе, невротизация и соматизация, эмоциональные срывы	помощи, сбор информации о группе и участниках, информирование	тренинговых занятий и динамикой группы, ответственность за происходящее внутри и за рамками тренинга\
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таким образом, интерактивные методы обучения, сформировавшиеся в процессе исторического развития и получившие достаточно четкое оформление в настоящее время, стали неотъемлемой частью учебного процесса в современном вузе.

1.2. Модернизация занятий по русскому языку в ВУЗе как педагогическая проблема

Понятие модернизации широко и многогранно. В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «модернизировать» означает сделать что-либо путём усовершенствования, отвечающим современным требованиям. От глагола «модернизировать» происходит и понятие «модернизация» [125].

Модернизация (от английского слова *modern* – современный, передовой, обновленный) – это процесс перехода к более совершенным условиям, с помощью ввода разных новых обновлений, перехода от традиционного общества к современному, а традиционное общество развивается циклично, современное постоянно обновляется.

Модернизация образовательного процесса в современном вузе принадлежит к числу актуальных проблем теории и практики современной педагогики. В условиях создания единого мирового пространства, в том числе образовательного, возникает необходимость качественных изменений в системе образования нашей страны. Данные изменения имеют

концептуальный и технологический характер и касаются совершенствования, как содержания, так и форм, методов и средств процесса обучения современных студентов. Особое значение проблема модернизации приобретает в условиях создания трехступенчатой системы образования включающей бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Проблема модернизации высшего образования обозначена в последних законодательных документах. Термин **модернизация** трактуется как изменение, усовершенствование, отвечающее новейшим современным требованиям и нормативам, техническим условиям, показателям качества. Коррелирующим понятием, связанным с понятием качества, является эффективность обучения.

Модернизация образовательного процесса, достижение максимальной эффективности обучения на основе внедрения педагогической технологии предполагает соотнесение используемого педагогического инструментария (форм, методов, средств) с целью и результатами педагогического процесса, а также возможностями каждого обучаемого. Проектирование образовательных технологий должно базироваться на тщательном отборе предметно-содержательного материала, в частности по иностранному языку, системы иноязычных упражнений для отработки действий и операций, составляющих различные виды учебной речевой деятельности, используемых методов, форм, средств педагогического процесса в плане повышения эффективности. Система учебных иноязычных действий, операций и упражнений подлежала тщательному анализу и предусматривала достижение различных уровней речевого развития студентов аграрного вуза.

В целях обеспечения эффективности педагогической системы и технологии формирования учебной деятельности, в частности иноязычной речевой деятельности, необходимо уточнение соотношения различных компонентов в структуре: цель - педагогический процесс - результаты.

Главной целью проектирования и внедрения педагогической технологии обучения иноязычной лексике студентов определено

целенаправленно организованное педагогическое воздействие на формирование личности студентов с развитыми коммуникативными способностями, сформированными лексическими навыками. Конечным же продуктом становится обусловленное целью изменение психического состояния студентов в виде достижения определённого уровня интеллектуального и речевого развития иноязычных специальных лексических умений и навыков.

Выбор методов, форм и средств, отвечающих критериям эффективности образовательного процесса. Управление учебной деятельностью студентов с целью достижения наивысшей эффективности на основе обратной связи. Системная организация учебных иноязычных речевых действий, операций и упражнений. Разработка критериев оценки специальных иноязычных лексических умений студентов. Разработка педагогической технологии играет существенную роль в модернизации образовательного процесса в вузе

Модернизация образовательного процесса, достижение максимальной эффективности обучения на основе внедрения педагогической технологии предполагает соотнесение используемого педагогического инструментария (форм, методов, средств) с целью и результатами педагогического процесса, а также возможностями каждого обучаемого. Проектирование образовательных технологий должно базироваться на тщательном отборе предметно-содержательного материала, в частности по русскому языку, системы упражнений для отработки действий и операций, составляющих различные виды учебной речевой деятельности, используемых методов, форм, средств педагогического процесса в плане повышения эффективности. Система учебных действий, операций и упражнений подлежала тщательному анализу и предусматривала достижение различных уровней речевого развития студентов.

В целях обеспечения эффективности педагогической системы и технологии формирования учебной деятельности, в частности речевой

деятельности, необходимо уточнение соотношения различных компонентов в структуре: цель – педагогический процесс – результаты. Главной целью проектирования и внедрения педагогической технологии обучения иноязычной лексике студентов определено целенаправленно организованное педагогическое воздействие на формирование личности студентов с развитыми коммуникативными способностями, сформированными лексическими навыками. Конечным же продуктом становится обусловленное целью изменение психического состояния студентов в виде достижения определённого уровня интеллектуального и речевого развития иноязычных специальных лексических умений и навыков.

Выбор методов, форм и средств, отвечающих критериям эффективности образовательного процесса. Управление учебной деятельностью студентов с целью достижения наивысшей эффективности на основе обратной связи. Системная организация учебных речевых действий, операций и упражнений. Разработка критериев оценки специальных лексических умений студентов, разработка педагогической технологии играет существенную роль в модернизации образовательного процесса в вузе

Модернизация осуществляется во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в системе образования. Модернизация образования – это изменения в системе образования с целью достижения его соответствия современным требованиям и повышения его эффективности без коренных изменений, присущих реформированию [124].

Главной целью модернизации образования является подготовка человека для реальной жизни и деятельности. При этом образование должно быть процессом развития личности, развитием интеллекта, памяти, способности принимать решения и, что очень важно, общаться и взаимодействовать с людьми. Достижение этой цели должно опираться на систему опережающего и развивающего образования, что вполне соответствует идеям его модернизации. Вопросы модернизации образования затрагиваются в трудах как отечественных, так и зарубежных учёных.

Отдельные вопросы изложены в трудах А.Н. Асиповой, И.С. Болджуровой, Н.В. Бордовской, Мамытова А.М, Л.П. Мирошниченко, А.К. Наркозиева и др. [22, 26, 106, 112].

В исследовании Н.А. Асиповой, в соответствии с сегодняшними требованиями подчеркивается, что выпускники высших учебных заведений должны получать не только интеллектуальный багаж, квалифицированную подготовку по специальности, но и определенную социальную подготовку, как статус, связи, имидж и др., которые позволяют успешно социализироваться в сфере будущей профессиональной деятельности и компетентно решать профессиональные задачи. Из этого следует, чтобы обеспечить возможность успешной реализации выпускников на современном рынке труда необходимо модернизация не только содержание образования и внедрение кредитных технологий, но и совершенствование образовательных технологий, которые должны быть направлены на развитие креативных способностей студентов. А это, в свою очередь, предполагает совершенствование, а если надо и изменение образовательных технологий.

В современном понимании понятия «технология» различают два уровня его применения. Первый уровень подразумевает широкое понимание данного понятия, которое распространяется на все виды и формы образовательных технологий, включая информационные и коммуникативные средства обучения. Второй уровень подразумевает применение этого понятия с целью реализации конкретных методик в образовательном процессе [4.]

По И.С. Болджуровой инновационные процессы обусловлены необходимостью педагогического осмысления развития системы образования в Кыргызской Республике в транзитный период, поскольку глобальные по своим масштабам изменения, происходящие в мире, затрагивают в определённой степени и систему образования. Автор проводит анализ основных идей формирования образовательной политики в

Кыргызстане и даёт характеристику инновационным процессам, осуществляемым в системе высшего образования [22].

Современным образовательным технологиям как фактору модернизации процесса обучения в высшей школе посвящены труды Н.В. Бордовской. Автор даёт обобщающий анализ современных образовательных технологий, выделяя среди них технологии обучения, технологии работы с информацией, технологии актуализации мотивационного потенциала субъектов образовательного процесса и др. Для нашего исследования представляет интерес обозначенная автором взаимосвязь технологий и методов обучения, в том числе интерактивных [26].

Так, исследования А.М. Мамытова посвящены перспективе модернизации системы высшего профессионального образования предусмотренные соответствующей Концепцией, разработанной на период до 2017 года, подготовленной в рамках Стратегии Развития Страны, а ее конкретные механизмы расписаны в проекте закона Кыргызской Республики «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»

В подготовке предложений по модернизации системы высшего профессионального образования были учтены и следующие изменения содержательного характера.

Во-первых, предусмотрено изменение основных параметров высшего образования, а именно:

- на уровне структуры высшего образования предусмотрен переход на 2-х цикловую структуру;
- на уровне содержания образования предусмотрен переход от институтского к университетскому типу высшего образования с формированием его содержания через соответствующие государственные образовательные стандарты;
- на уровне технологии обучения предусмотрен переход на кредитную технологию, которая способна создавать базу для обеспечения мобильности студентов и преподавателей.

Во-вторых, предусмотрено изменение условий функционирования вузов, а именно, заложен механизм создания должной конкурентной среды. Она возможна, если в стране будет функционировать достаточно развитая сеть негосударственного сектора образования. В этой связи, важно начать разгосударствление вузов путем их акционирования.

В-третьих, предусмотрено создание нового механизма лицензирования образовательной деятельности и аттестации вузов. Эти проблемы признано целесообразным разделить, на две самостоятельные части, именно, вопросы лицензирования предлагается оставить в компетенции государства, а аттестацию частично вывести из его опеки. Вместо аттестации вузов предлагается проводить аттестацию образовательных программ и по ее итогам осуществлять аккредитацию учебного заведения,

В-четвертых, предусмотрено совершенствование управления вузом. Проектом закона определен перечень органов соуправления вузом и уточнены их компетенции.

Эти и другие концептуальные идеи, и практические меры составляют основу модернизации системы высшего профессионального образования Кыргызстана на ближайшую перспективу и, на наш взгляд, будут сопровождаться соответствующими положительными переменами.

Л.П. Мирошниченко исследует инновационные процессы, происходящие в современной школе Кыргызстана, даёт характеристику инновационным школам, разрабатывает концептуальные идеи их обновления. Особое внимание уделяется модернизации содержания среднего образования, в ее трудах обозначена и определена соотнесенность с требованием временного обновления [106].

Вопросам модернизации высшего образования в Кыргызстане посвящены труды А.К. Наркозиева. Для нашего исследования представляет интерес дидактическое обоснование параметров организации учебного процесса в высшей школе Кыргызстана и проектирование образовательно-

профессиональных программ в вузе, внедрение кредитных технологий, разработка обучающих модулей. Особое значение приобретают исследования автором образовательных технологий, среди которых значительное место отводится интерактивным методам обучения [112].

Вопросы инноваций в образовании, т.е. применения интерактивных методов обучения изучали К.У. Ангеловски, Э.Д. Днепров, С.С. Досанова, В.И. Загвязинский, М.М. Кларин, В.Ю. Кричевский, В.Н. Лупанов, Э.М. Мамбетакунов, Н.Н. Нечаев, А.М. Новиков, П.Н. Третьяков, Т.И. Шапов, Г.П. Щедолвицкая и др. [8; 55; 58; 63; 88; 103].

Модернизацию образования мы, вслед за Е.В. Шабановой, определяем, как *«системное качественное изменение, включающее инновационные процессы, информатизацию, новые технологии и методы обучения, меняющее в силу новых задач доминанту развития внутреннего потенциала образования»* [160, с. 9].

Из основных тенденций модернизации современного высшего профессионального образования, существенно влияющих на инновационные процессы в вузах, мы считаем приоритетными: демократизацию, гуманизацию, компьютеризацию, информатизацию и интеграцию. Демократизация системы образования означает её открытость, доступность, массовость, прозрачность, личностную ориентированность, творческий характер, возможность участия всех субъектов образовательного процесса в его развитии и реформировании. Гуманизация означает переход от знаниевой модели образования к модели личностно-ориентированной, социокультурной. Компьютеризация является базой и средством информатизации образования, открывая революционные перспективы в структурировании и передаче знаний обучаемым посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий. Интеграция как процесс слиянием в единое целое ранее дифференцированных элементов, приводящая к новым качественным и потенциальным возможностям этой целостности, а также изменениям свойств самих элементов.

Если изменений не происходит, то можно утверждать, что не произошло и интеграции.

И если в русле этих тенденций, модернизации образования высшей школы не изменилась сама структура семиэлементной канонической педагогической системы, включающей: цель, содержание, средства, методы, формы и субъекты (студенты и преподаватели), то содержание каждого из элементов должно было претерпеть значительные качественные изменения в связи с переходом на новую гуманистическую парадигму образования и активным внедрением интерактивных методов обучения. Кардинально изменились цели, содержание, средства и методы обучения, а также взаимодействие между студентом и преподавателем: приоритетным стало сотрудничество, партнерство. Следовательно, и процесс обучения в целом должен был приобрести новые качества и черты.

В трудах ряда учёных отражены вопросы модернизации преподавания русского языка. Эти работы А.А. Бурцева, Т.Е. Добровой, Е.В. Зеленковой, В.П. Мозолина, А.А. Чувакина и др. [28; 56; 67; 108; 159].

Так, к примеру, А.А. Чувакин в своих трудах отмечает, что высшее филологическое образование уже не может оставаться в рамках старых парадигм; необходима его модернизация. К направлениям модернизации автор относит обновление государственных образовательных стандартов по русскому языку и соответствующих учебных планов. Автор обращает внимание на необходимость практико-ориентированных занятий по русскому языку, т.к. сфера применения филологического образования и русского языка очень широкая [158].

Практико-ориентированная направленность занятий по русскому языку предполагает активизацию субъект-субъектных отношений, что предполагает деятельность как преподавателя, так и студентов, чему во многом способствуют интерактивные методы обучения. Подобные пути модернизации филологического образования предлагают и другие вышеназванные авторы. Однако данные исследователи не ставили своей

задачей модернизировать занятия по русскому языку для студентов филологических специальностей. Данная позиция выводит нас на необходимость уточнения понятия «занятие».

Занятие – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебного процесса, считающийся сложным и ответственным этапом. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий занятий, которые позволяют эффективно решать задачи обучения данного состава студента. Дать хорошее, качественное занятие – дело непростое даже для опытного преподавателя. Много зависит от понимания и выполнения педагогом требований к занятию, которые определяются социальным заказом, личными потребностями студента, целями и задачами обучения, закономерностями и принципами учебного процесса. Среди общих требований, которым должны отвечать качественные современные занятия, выделяются следующие:

1. Использование активных методов обучения, которые побуждают студентов к сотрудничеству, общению, поиску истины, что ставит их в большей степени в положение субъектов деятельности.

2. Использование направляющего метода обучения, где особая роль принадлежит преподавателю, так как он направляет студентов и при этом не только дает знания, но и показывает их границы. Студент направляется на решение проблем.

3. Использование интерактивных методов обучения, когда взаимодействие преподавателя со студентами и студентов между собой считается одним из актуальных [124].

Вузовская практика имеет определённый опыт использования отдельных элементов интерактивного обучения: (дискуссии, методы мозгового штурма, деловые игры, и др.), поскольку императивом высшей школы становится не репродукция знаний, а развитие

индивидуальных и творческих способностей будущего специалиста, которому придется постоянно осваивать новые формы деятельности.

Как отмечает, М.В. Богуславский, интерактивная модель исходит из необходимости достижения понимания транслируемой информации. Она построена на взаимодействии участников, предусматривает постоянную обратную связь и активность, нацелена на творческую переработку поступающих, сведений. Он говорит о взаимодействии участников учебного процесса и постоянной обратной связи и активности.

Актуальна мысль М.В. Богусловской о направленности образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию обучающихся в различных видах деятельности (познавательной, трудовой этической). Автор трактует развивающуюся личность как приоритетные образовательные цели, носящие характер ориентации на субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимся, основанные на взаимном уважении и искренней любви; акцентировании важности границ свободы развивающегося субъекта с учетом его прав и жизненных перспектив; подчеркивании активной деятельности роли обучающегося в многообразном процессе учения и обучения, включенные в познавательную деятельность целостной личности и ее духовных, интеллект должен её волевой и эмоциональной проявлений» [21, с. 65].

Данные позиции отражают проблемы гуманизации вузовского образования на современном этапе. Это связано с постановкой студента в центр учебного процесса, направленность обучения и воспитания в вузе на саморазвитие личности студента в различных видах деятельности, учет интересов и запросов студента при организации учебного процесса, установление субъект-субъектных отношений, деятельности характера учения. Гуманистическая парадигма обучения строится на том, что развитие идет через эмоционально-образное восприятие мира, деятельность и общение. В основе обучения лежат мотивы, потребности, интересы на которые необходимо оказывать влияние на специальным образом

организованную среду. Среда дает возможность наиболее полно раскрыться студенту в определенных видах деятельности.

Мы согласны с М.В. Богуславской, что «образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем» [21, с. 103]. Подготовка специалистов-исполнителей не отвечает реальным требованиям. Для этого необходимо, в первую очередь менять организацию учебного процесса в вузе. Решить эту проблему может, как было отмечено выше, интерактивное обучение.

Интерактивное обучение в своей основе содержит ведущие идеи гуманистической психологии и педагогики Запада – Р. Барта, А. Комбса, А. К. Роджерса и др., концепции «открытого обучения» – Дж. Брунера, Д. Гилфорда, Е. Торренса и др, «французской группы нового образования» – П. Ланевана, А. Валлона, Ж. Пиаже, С. Френе, А. Бассиса и др. и группы педагогов-новаторов – Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Т.И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталовой [7].

В современных исследованиях проблемы интерактивного обучения раскрыты в работах ученых В.В. Веселовой, И.Ю. Гаца, Р. Вайсена, Л.П. Кибардиной, А.С. Границкой и др.

В педагогике советского периода интерактивное обучение вошло в педагогический обиход как «педагогика сотрудничества». Это название было дано группой педагогов-новаторов 80-х гг. прошлого века, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы, достижения русской и зарубежной психолого-педагогической науки, и практики.

Анализ теоретических исследований и опыта педагогов-новаторов позволил систематизировать некоторые идеи, которые авторы вкладывают в понятие «интерактивное обучение». Мы разделили их на пять основных направлений:

– студент – субъект деятельности;

- взаимодействие между преподавателями и студентами;
- создание комфортных условий;
- развитие активности, самостоятельности студентов;
- совместная продуктивная деятельность.

Конкретизируем данные направления:

Первое: основные действующие лица – студенты; студент является активным участником (субъектом) обучения. Отсюда вывод: каждый студент – активный субъект учебной деятельности.

Второе: комплексная система контактов участников учебного процесса; работа в команде; интенсивность, здесь в основном важную роль играет преподаватель и студент; другими словами, идет взаимодействие между ними.

Третье: создание комфортных условий в аудиториях: деление студентов на малые группы и наличие учебной мебели, которую легко переставлять в нужной конфигурации.

Четвертое: развитие активности, самостоятельности.

Пятое: совместная продуктивная деятельность.

Преподаватель и студент находят общий язык, т.е. идет работа в команде и определяется её результат. Преподаватель контролирует студентов, чтобы все работали активно, отвечали на поставленные задачи, как следствие – развивается самостоятельность, уверенность в себе. Итак, интерактивное обучение предполагает взаимодействие преподавателя и студента, и студентов между собою.

Структуру учебных взаимодействий можно рассматривать с разных точек зрения. Прежде всего, взаимодействие преподавателя и студента связаны с формой организации учебной деятельности, это:

- индивидуальная форма взаимодействия: преподаватель – студент;
- фронтальная форма взаимодействия: преподаватель – все студенты
- групповая форма взаимодействия: преподаватель – студент, студент – студент и т.д.

Таким образом, структура учебных взаимодействий, фронтальной и индивидуальной форм обучения имеет аналогичное построение (преподаватель – студент), разница только в масштабе их реализации. В то же время групповая форма организации учебной деятельности имеет более сложную структуру. В последнем случае, в процессе учебных взаимодействий устанавливаются продуктивные связи не только между педагогом и студентами, но и внутри студенческого коллектива. Таким образом, с точки зрения интерактивности, именно групповая форма оказывается наиболее эффективной и насыщенной, хотя это по-разному может отразиться на результативности учебного процесса.

Все ранее перечисленное требует определенного и продуманного подхода к процессу интерактивного обучения с применением инновационных технологий. Каким же образом нужно построить обучение, чтобы процесс познания стал обоюдно интересен, значим для преподавателя и для студента? В истории педагогики для этого предлагалось множество различных путей. Сегодня появился новый подход – интерактивное обучение (от английской *interactive* – взаимодействие).

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т.е. основаны на взаимопонимании и взаимодействии.

Истоки интерактивного обучения можно найти в психотерапевтических методах и приемах работы. Главная особенность данной методики заключается в том, что процесс «научения» происходит в совместной деятельности. «Доказано, – подчеркивает И.А. Зимняя, – что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «преподаватель – студент» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на десять процентов» [68; 69].

Некоторые педагоги останавливаются только на внешних проявлениях интерактивного обучения: раскованное общение со студентами, свободный обмен мнениями, повышенные отметки и т.д. Это, на наш взгляд, искажает суть интерактивного обучения, превращая его в вариант облегченной педагогики, когда процесс дается легко и свободно, а конечные результаты часто оказываются неудовлетворительными. Практика показывает, что интерактивный подход к обучению не используется в образовательном процессе еще и потому, что педагоги незнакомы с технологией организации подобных занятий. Как сказал в свое время Ф. Сикконе: «Вы не можете учить тому, чего не знаете, так же как не можете дать то, чем не обладаете» [139].

Интерактивная форма обучения должна одновременно решать три основные задачи:

- конкретно-познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, воспитывающую социальные качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

К.Р. Рудестам в свое время говорил, что в каждой группе интерактивного обучения должны осуществляться две основные функции, необходимые для успешной деятельности:

- решение любых правильно сформулированных и поставленных задач;
- оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы [139].

Для того, чтобы обе эти функции работали на всех этапах групповой работы нужно, чтобы преподаватель имел представление о возможном распределении ролей в группе, а также об особенностях поведения той или иной роли на разных этапах деятельности.

Учебное взаимодействие будет результативным и эффективным в том случае, если оно реализует обе функции в равной степени, а не децентрированную в сторону той или другой. При организации групповой работы эффективность обучения во многом зависит от благоприятного эмоционального климата микрогруппы. И.А. Зимняя называет это психологическим контактом, или «общностью» психического состояния, вызванной и вызывающей взаимопонимание в совместной деятельности, связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу сторон взаимодействия» [68; 69].

Как правило, та учебная задача, которую ставит перед группами педагог, по-разному воспринимается студентами. Это обусловлено индивидуальными особенностями восприятия студентов: одни понимают именно так, как того хочет преподаватель: другие, отвлекшись, не услышали двух-трех слов, что-то додумывают сами, поэтому их представление о задаче уже не совпадает с учительским и т.д.

К тому же содержание учебного задания для группы имеет иной характер, нежели при традиционных формах обучения. Именно нестандартная постановка проблемы вынуждает студентов искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения – так формируется общее мнение группы и совершенствуется работа в команде.

В процессе поиска решения задачи при интерактивном обучении происходит столкновение различных точек зрения студентов. Одно из самых трудных правил поведения для студентов заключается в том, что следует различать личность одноклассника и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Например, как инициатор, студент может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Или другой, более острый случай: роль контролера закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам «критик», и его оппонент должны чувствовать границы ситуации

и не переносить конфликтную ситуацию за рамки урока в межличностный план.

Г.А. Цукерман рекомендует выявлять в практике интерактивного обучения как позитивные, так и негативные образцы взаимодействия. Роль первых заключается в «поощрении сработавшихся групп и в демонстрации менее удачливым группам вера возможностей группового взаимодействия». Разбор негативных образцов, где заострена конфликтная ситуация, «помогает классу не только интуитивно нащупать, но и вывести, осознать нормы и правила взаимодействия как средство предотвратить обиды» [158, с. 152].

Педагог в зависимости от ситуации может:

- изначально обозначить допустимые и недопустимые формы взаимодействия;
- дождаться конфликтной ситуации и уже как постфактум познакомить студента с нормами поведения в группе;
- совмещать первый путь со вторым.

Мы считаем, что, структурируя форму учебных взаимодействий, нужно постоянно помнить о том, что субъект образовательного процесса может быть в различной степени готов к учебному взаимодействию. Например, студент предпочитает работать только в паре с близким другом, отказывается или просто не принимает участия в групповой работе. На контакт с педагогом идет только под давлением самой ситуации занятия.

Когда подобная картина наблюдается систематически, для педагога это повод задуматься не только о замкнутости, застенчивости данного студента, но и о его неумении работать в группе, в коллективе. Часто такая поведенческая позиция связана с отсутствием элементарных навыков совместной деятельности (умение выслушать другого, отстаивать свою точку зрения и т.д.). Если таких студентов в группе большинство, то им просто необходима помощь умелого педагога или психолога.

Практика показывает, что очень важно, чтобы педагог имел представление о тех приемах и методах, которые способствуют эффективному учебному взаимодействию как важнейшей составляющей интерактивного обучения. К ним, прежде всего, относятся те, которые стимулируют активный процесс получения и переработки знаний. Эти формы обучения важны для студентов, поскольку позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи и т.д.

Подобные занятия дают возможность студентам самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями; создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную; позволяют «сжимать» время; являются психологически привлекательными для студента.

В связи с этим отмечается, что сегодня предпринимаются попытки по-новому определить, как роли преподавателей и студента, так и процессы их взаимодействия в ходе обучения. Разработка новой, ориентированной на студента программы, построенной на интерактивных подходах, по мнению В. Болотова и Д. Ж. Сапиро, является одним из важнейших компонентов в процессе преобразования современного вуза.[18, 23].

Практика показывает, что необходимо помнить о разной степени готовности студента к включению в процесс интерактивного обучения.

Это не только интеллект, не только знание, а и умение действовать, которое можно и должно тренировать. Независимо от начального уровня данное умение подлежит совершенствованию.

По Л.С. Выготскому существуют пять наиболее общих типов мышления:

1. *Изучающее.* Человек осматривается вокруг, расширяет и углубляет свои знания. Он хочет применить их с максимальной пользой для себя.

2. *Поисковое.* Человеку необходимо определить свои потребности, он хочет добиться какого-то определенного результата, найти решение

проблемы. Ему может понадобиться составить план или выдвинуть новую творческую идею, иногда требуется разрешить конфликт. Все это коренным образом отличается от простого изучения, так как в этом контексте слово «поисковое» означает также «конструирующее». Это не значит, что решение проблемы скрыто от человека, и его необходимо отыскать. Он должен сконструировать решение и поэтому речь идет о поиске, который должен увенчаться ожидаемым результатом.

3. *Выбирающее.* Часто в распоряжении человека имеется несколько вариантов, и ему бывает необходимо выбрать один из них. В некоторых случаях есть лишь один способ действия, и человеку приходится выбирать – следовать ему или нет. Можно утверждать, что в процессе мышления практически всегда присутствует выбор. Например, при решении проблемы или разработке плана мы доходим до момента, когда имеется несколько возможных вариантов и нам предстоит сделать выбор.

4. *Организирующее.* Здесь налицо все элементы, подобно тому, как существуют задачи, где даны все составляющие. Человеку необходимо так организовать эти элементы, чтобы добиться максимального эффекта, и он перебирает различные варианты, пробует то один, то другой способ. При этом можно использовать различные мыслительные приемы.

5. *Проверяющее.* Правильно ли это? Соответствует ли это реальным фактам? Безопасно ли это? Приемлемо ли это? Это критическое мышление. Человек оценивает и проверяет полученную информацию. Этап проверки всегда присутствует в размышлениях – решение проблем, составление планов, выбор, организация и т.д., но данный тип мышления может существовать и самостоятельно. Здесь следует выработать привычку делать акцент на цель, чтобы всегда знать, к какому типу относятся размышления [38].

Справедливо также и утверждение Л.С. Выготского о влиянии обучения на развитие личности. Он ввел понятие о двух уровнях развития ребенка: первый – зона актуального развития; второй – зона ближайшего

развития. Первый уровень характеризует собой уже достигнутый обучающимся уровень развития. Это уровень интеллектуальных задач, которые он способен решать полностью самостоятельно, без помощи наставника. Второй уровень обнаруживается не в самостоятельном, а в совместном с преподавателями решении задач. Второй уровень выше первого, так как при помощи более опытного человека ребенок способен решать сложные задачи, что является немаловажным фактором в недалеком будущем, когда дальнейшее саморазвитие станет насущной необходимостью этого человека [38].

Немаловажен здесь и тот факт, что большую роль играет заинтересованность. Интерес играет важную роль в мотивации успеха. Чтобы воспитать у студентов здоровое стремление к достижению намеченной цели, преподаватели сами должны испытывать искренний интерес к своей деятельности и объективно относиться к успехам и неудачам студентов» [150].

К особенностям интерактивного обучения относят то, что обучение не сводится лишь к информационному взаимодействию, а несет в себе также обмен деятельностью, ценностями, смыслами и нацелено не только на передачу информации, но и на формирование и развитие личности.

Наиболее часто интерактивное обучение рассматривают как «обучение, погруженное в общение», что предполагает вовлечение студента в обучение в качестве активного участника; его определяют, как диалоговое, где знание добывается в совместной деятельности студентов между собой и с преподавателем. При интерактивном обучении сохраняется конечная цель и основное содержание традиционного образовательного процесса, позволяющая более эффективно решать дидактические задачи, используя потенциал взаимодействия участников.

В педагогической литературе интерактивное обучение связывается с активным участием обучающегося в процессе обучения, высокой мотивацией, полным личностно-эмоциональным включением всех субъектов

образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение, опорой обучения на опыт обучающегося, актуализацией полученных знаний, взаимодействием студентов с преподавателем, друг с другом и с учебным окружением.

В интерактивном обучении выделяются три ступени дидактического цикла:

1. Ознакомление
2. Освоение и знаний и умений
3. Овладение компетенциями.

В свою очередь, каждая ступень включает в себя этапы:

- ориентировочно-мотивационный;
- операционно-исполнительский;
- рефлексивно-оценочный.

Таким образом, в дидактическом цикле можно выделить девять стадий, каждая из которых имеет свои специфические цели, методы и формы обучения.

Ориентировочно-мотивационному этапу соответствуют методы создания положительной мотивации: построение системы профессиональных перспектив, эмоциональное стимулирование, учет личных учебных достижений, создание психологически комфортных условий обучения.

На операционно-исполнительском этапе используются методы организации интерактивной познавательной когнитивной и практической деятельности студента (обсуждения, дискуссии, проблемное обучение, определение рода на занятиях по русскому языку, а также правильное склонение имен существительных, правильное использование имен числительных в речи студентов и. т. д.).

К рефлексивно-оценочному этапу интерактивного обучения относятся анализ результатов письменных работ, диагностика учебных затруднений, оценивание значимости приобретенных знаний и умений. Методы развития

личной образовательной среды обучения (привлечение личного опыта студента, практическая ориентация, открытое планирование обучения, работа с дополнительными источниками информации) актуальны на всех этапах дидактического цикла, так как «отвечают» за развитие цикла по вертикали.

Отличительным признаком форм интерактивного обучения является организация интенсивного взаимодействия студентов с различными элементами образовательной среды, которая приводит к усвоению студентом знаний, умений и компетенций.

Интерактивную методику обычно выбирают потому, что она требует от студента моделирования и развития таких навыков участия, которые необходимы в современном демократическом обществе.

Следует отметить, что многое из представленного касается любой учебной дисциплины на разных уровнях.

Мы называем преподавание и обучение интерактивным, если во время занятия между студентом и преподавателем наблюдается высокий уровень взаимодействия. Такое взаимодействие обычно происходит в форме обсуждения: каким образом решить ту или иную проблему и насколько приемлемо предложенное решение.

Надо отметить, что в данном процессе решение проблемы становится таким же важным или, возможно, даже важнее, чем ответ. Это связано с тем, что целью интерактивной методики является не просто передача информации, а привитие студентам навыков самостоятельного нахождения ответов.

Интерактивная методика охватывает широкий спектр задач и видов взаимодействия. Однако, каким бы ни был методический прием, жизненный опыт самих студентов также считается образовательным источником. В процессе обучения происходит взаимодействие студентов с:

– преподавателем (студент отвечает на вопрос преподавателя);

- приглашенными людьми (или группа может посещать какие-либо организации и людей);
- другими студентами (работа в паре);
- малой группой (3-5 студентов);
- большой группой студентов (разновидность ролевой игры-дебаты, групповое обсуждение и т.д.);
- группой студентов и населением (группа проводит социологический опрос);
- с некоторыми видами техники (например, компьютером)

Количественный состав группы не определяет качество учебы или взаимодействия. Ключевая особенность метода «взаимодействия» состоит в том, что он представляет собой процесс открытия, сущность которого заключается в овладении студентами навыками обучения через взаимодействие.

Преподаватели, которые интенсивно используют интерактивные методы, убеждены, что наиболее успешно обучение может проходить именно в процессе взаимодействия. Они считают, что так студенты учатся быстрее и запоминают лучше то, что узнали во время дискуссии. Это происходит по следующим причинам:

- студенты не только получают информацию, они также вынуждены дать логическое объяснение, почему их путь к решению и само решение является правильным или, по крайней мере, лучшим из имеющихся вариантов;
- студенты прорабатывают идеи более глубоко, т.к. они знают, что нелогично построенные заключения будут оспариваться;
- студенты во время решения проблемы используют свой и чужой опыт. Такой общий фонд знаний больше, чем знания любого отдельного студента;
- преподаватель тоже может учиться, узнавая, что-то новое от студентов.

Взаимодействие при работе в парах или малых группах тоже имеет преимущество:

– студенты, которые не решились высказать свое мнение перед всей группой или высказали бы только преподавателю, могут поделиться своими идеями в небольших группах своих сверстников;

– студенты узнают, что зачастую другие имеют свое мнение, отличное от их собственного.

Интерактивное обучение как условие модернизации тесно связано с методами обучения. Мы считаем, что для выхода на уровень интерактивных методов обучения необходимо уяснить сущность понятий «метод», «методика», «технология».

Прежде всего, разграничим понятия «метод» и «технология». В образовательной практике, в том числе и в практике обучения русскому языку, решаются многие задачи с опорой на различные методы и технологии. Объясняется данный феномен тем известным обстоятельством, что для достижения одной и той же цели можно использовать разные технологии, методы, приёмы, средства или процедуры, применение которых может дать разный эффект, потребует больших или меньших человеческих ресурсов и затрат. Оптимизация процесса достижения конкретной цели в условиях образовательного процесса требует обращения к феномену «технология» и объяснения взаимосвязи данного термина и термина «методы».

В Большой Советской энциклопедии приводятся следующие значения термина «метод»:

1. Путь исследования или познания.
2. Совокупность приёмов или операций практического, или теоретического освоения действительности, подчинённых решению конкретной цели [БСЭ. – М. – Т.16. – С. 472].

Для нас важно, что метод всегда имеет определённую структуру, адекватно которой выполняются действия, поэтому именно он является

инструментальным генезисом появления технологий, применяемых в образовательной практике (например, технологии тренинга, игровые технологии и т.д.). Для понимания специфики того или иного метода важно понимание его структуры, которая задаёт логику отбора и выстраивания порядка всех действий субъектов образовательного процесса (проблемный метод, метод диалога, метод сотрудничества и др.) определяет конкретную форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой и применяемой технологии для тех или иных целей. Метод может определить форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой и применяемой технологии для тех или иных целей.

Мы согласны с Н.В. Бордовской, что методика выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности преподавателя. Она описывается, как правило, без учёта механизмов и закономерностей, лежащих в основе достижения цели с её помощью. В отличие от педагогической технологии, основанной на прогностических знаниях о механизмах получения желаемого результата, источником появления новой методики чаще всего является обобщение положительного инновационного опыта конкретных носителей того или иного способа педагогической деятельности. Если технология предстаёт как факт педагогической культуры сообщества педагогов-профессионалов, то методика отражает опыт конкретного субъекта. Являясь достоянием локальной культуры отдельных педагогов, фактом педагогического мастерства и творчества в решении определённого типа педагогических задач. Лишь на уровне постепенного обобщения этого опыта методика приобретает широкое применение и известность [42].

Данные позиции подтверждают тесную взаимосвязь интерактивного обучения с применением новых образовательных технологий, к которым, по мнению Г.К. Селевко, должны предъявляться следующие требования:

– *Концептуальность* – опора на научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование способов достижения поставленной цели.

– *Системность* – логика процесса достижения цели, взаимосвязь его частей, обеспечение целостности и цикличности действий.

– *Управляемость* – возможность проектирования и конкретизирования.

– *Воспроизведение системы действий* – возможность применения другими субъектами в иных однотипных условиях, учебных заведениях или образовательной среды.

– *Эффективность в достижении образовательной цели* – действенность [137].

– *Действенность* – главный признак любой технологии. Её можно обозначить как способность субъекта эффективно (с наилучшими результатами и минимальными затратами времени и средств) производить запланированные изменения в соответствии с поставленной целью.

Очень важен также вопрос о соотношении метода, приёма и технологии обучения. Мы принимаем технологию как системное явление, в котором метод и приём выступают элементами целостной системы. В то же время технология связана со способами и средствами работы педагога.

Анализ проблемы соотношения «метода», «методики» и «технологии» показывает, что все они обладают свойством системности:

– метод, лежащий в основе той или иной технологии, раскрывает структурный аспект всех выполняемых действий;

– методика реализуется в образовательной практике с помощью определённой системы методов и приёмов;

– технология обладает определённой системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, т.е. инструментальной для её достижения.

Таким образом, говоря об интерактивном обучении, можно с уверенностью отметить тесную взаимосвязь метода, методики и технологий обучения, что позволяет опираться на данный понятийный аппарат в нашем исследовании. Применение современных технологий и методов обучения составляют суть интерактивного обучения и способствуют его модернизации. Значительную роль в данном процессе играют интерактивные методы обучения.

Выводы по первой главе

Образовательные реформы, проводимые в Кыргызстане и нацеленные на модернизированные процессы, потребовали уточнения понятия «модернизация» и раскрытия его сущности. Анализ литературы по проблеме позволил выявить характеристику данного феномена и спроектировать его на занятия по русскому языку в вузе.

Исследование выявило требования, предъявляемые к современным вузовским занятиям, среди которых одним из приоритетных является применение интерактивного обучения. В главе раскрывается его сущность и характерные черты, отслежена тесная взаимосвязь интерактивного обучения с интерактивными методами обучения как его составляющей. Теоретическое обоснование применения интерактивных методов обучения потребовало конкретизации таких понятий как *метод*, *методика* и *технология*, ввести их научно обоснованно в тезаурус нашего исследования. Изучение истории вопроса позволило еще в большей степени конкретизировать данный феномен и раскрыть его сущность, в основе которого лежат деятельность и общение. Было выявлено, что интерактивные методы обучения становятся важной составляющей в образовательных организациях при изучении всех предметов, в том числе русского языка.

Выявление теоретических основ модернизации учебного процесса в вузе путем применения интерактивных методов обучения потребовала

четкого определения исследовательского подхода как способа решения поставленных исследовательских задач.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

2.1. Современное состояние применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе

Проблема модернизации образования в Кыргызской Республике выдвигает задачу более широкого применения интерактивных методов обучения, отражающих процессы общественной жизни, вводящих студентов в систему таких приоритетов, как самостоятельность, критичность мышления, успешность и др. Интерактивность (взаимодействие преподаватель – студент – студент, Р – S – S) обретает, как было отмечено выше, в наши дни важную роль и привлекает особое внимание педагогов, в том числе преподающих русский язык. Это и понятно. Изменилось время, изменились требования к выпускнику, который, выходя из стен вуза, должен быть конкурентоспособен. А значит, должен обладать навыками общения и взаимодействия, принятия решения, взвешенного подхода к информации, собственному действию, отстаивания собственного мнения, аргументации своей позиции. Традиционное обучение было в большей степени направлено на приобретение знаний, что в целом не отвергается и при инновационном обучении. Возможно, что постоянное применение интерактивного метода обучения на занятиях даст со временем свои результаты, и студенты смогут быстрее проникнуть в обсуждаемый материал, экономя время. Данные позиции требуют своего осмысления и анализа.

Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе предопределено целым рядом факторов, одним из которых является учет контингента студенческой молодежи. В нашем исследовании – это студенческая молодежь, в основном кыргызской национальности, для которых русский язык является неродным. Поэтому, рассматривая интерактивный метод как один из универсальных инструментов обучения, мы решили выявить те трудности, с которыми сталкиваются кыргызские студенты при обучении русскому языку.

Следует отметить, что студенты зачастую приезжают из отдаленной сельской местности, иногда совершенно не владея русским языком. Попадая в мононациональную среду большого города, где русский язык является языком межнационального общения, молодежь испытывает определенный дискомфорт и психологическую неустойчивость, что подтверждается рядом исследований [119; 120]. Другими словами, молодежь попадает в иную коммуникативную среду, под которой понимается исторически сложившаяся этносоциальная языковая общность, обладающая относительно устойчивыми и регулярными коммуникативными связями, и реальной территориальной очерёдность [119, с. 46].

В состав коммуникативной среды включаются, в первую очередь, этнический, языковой, социальный, культурный, политический, экономический и другие компоненты. Адаптироваться молодежи в новой коммуникативной среде, а также решить другие жизненно важные задачи должны помочь знанию русского языка.

В процессе нашей практической деятельности при изучении русского языка в кыргызских группах нам приходится сталкиваться с ситуациями, когда, сами студенты рассказывают о своих трудностях. Это те случаи, когда студенты, к примеру, видят в тексте новую грамматическую конструкцию или незнакомое слово, не могут понять с первого раза услышанную ими фразу на русском языке или не знают, как выразить на нем ту или иную мысль, испытывают неуверенность в своих знаниях и способностях

применить их на практике. Эти трудности возникают во всех видах речевой деятельности: говорении, слушании, чтении и письме и на всем протяжении процесса изучения русского языка. Но студенты по-разному оценивают степень инициативности, самостоятельной активности в преодолении подобных трудностей. Наш опыт показывает, что чем выше самостоятельная активность студента, тем лучше и быстрее он осваивает русский язык, тем эффективнее формируется его речевая компетентность.

Осуществление нашего исследования привело к необходимости выявления тех трудностей, с которыми сталкиваются студенты с кыргызским языком обучения при изучении русского языка. Мы провели анкетирование среди студентов КГУ им. И. Арабаева в количестве 180 человек.

Анкета содержала следующие блоки:

- социально-демографический;
- опыт изучения русского языка;
- трудности в изучении русского языка;
- способы поведения при столкновении с трудностями: в этот блок включен вопрос, подразумевающий развернутый ответ на него, составленный самим испытуемым.

Таблица 1.2. – Социально-демографическая характеристика участников опроса (в%)

1. Ваш пол		
Варианты ответа	%	
Женский	88	
Мужской	12	
2. Ваш возраст		
Вариант ответа		
До 25 лет	98	
До 35 лет	2	
До 45 лет	0	
45 лет и старше	0	

Все респонденты изучают русский язык, при этом большинство опрошенных (44%) делают это уже довольно долго – более пяти лет, четверть

опрошенных приступили к изучению русского языка совсем недавно, 21% респондентов находятся на начальной стадии освоения русского языка, и 12% – на средней стадии – от двух до пяти лет (таблица 1.3).

Таблица 1.3. – Опыт изучения русского языка (в%)

Сколько времени Вы изучаете русский язык?		
Варианты ответа	%	
Больше пяти лет	44	
От нескольких месяцев до полугода	24	
От полугода до двух лет	21	
От двух до пяти лет	12	

Таблица 1.4. – Трудности при изучении русского языка (в%)

Сталкивались ли Вы с трудностями в изучении русского языка?		
Варианты ответа	%	
Да	82	
Нет	18	

Таким образом, очевиден факт, что студенты, для которых русский язык – неродной, сталкиваются с целым рядом трудностей.

Интересным результатом исследования стал тот факт, что около четверти опрошенных (18%) вообще не сталкиваются с трудностями при изучении русского языка, что подтверждает таблица 1.4.

Таблица 1.5. – Трудности в различных видах речевой деятельности, в%

С каким видом речевой деятельности у Вас возникает больше всего трудностей?		
Варианты ответа	%	
Говорение	51	
Аудирование	28	
Письмо	19	
Чтение	2	

Те же опрошенные, кто все-таки испытывает затруднения в процессе обучения, называют наиболее сложными видами речевой деятельности говорение и слушание (аудирование) (таблица 1.5.)

Таблица 1.6. – Пути решения трудностей (в%)

Как Вы поступаете, столкнувшись с трудностями при изучении русского языка?		
Варианты ответа		
Решаю задать свой вопрос преподавателю на следующем занятии	46	
Пытаюсь сам найти ответ на свой вопрос	32	
Игнорирую трудности, занимаюсь дальше	16	
При возникновении трудностей бросаю занятия	6	

Анализ результатов опроса (таблица 1.6) показывает, что при столкновении с трудностями в изучении русского языка около половины опрошенных (46%) обращается за разъяснениями к преподавателю, но важно отметить, что следующей по популярности стратегией поведения в трудной ситуации является самостоятельная активность по поиску ответа на свой вопрос, а не прекращение всяких попыток найти правильный ответ:

Тот факт, что 46% опрошенных все-таки рассчитывают на помощь преподавателя, еще больше повышает значимость интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку.

Восприятие русской речи на слух (аудирование) также представляют трудности для студентов-кыргызов, особенно для тех, кто прибыл из районов с мононациональным составом населения. Восприятие на слух сопровождается целым рядом трудностей, отчасти зависящих от звуковых особенностей каждого языка. Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении. Затрудняет также наличие в русском языке таких фонем, которых нет в родном языке.

Очень важную роль при восприятии не родной речи играет темп. Наша практика показывает, что затруднение вызывает также расхождение в синтаксическом рисунке фразы – непривычный порядок слов удалённость друг от друга связанных по смыслу элементов.

Основная трудность в понимании диалогической речи состоит в том, что в её процессе есть необходимость следовать за ходом мысли собеседника. В данном случае диалогическая речь тесно связана с развитием навыков аудирования.

Наш многолетний опыт работы подсказывает, что встречаются трудности и в монологической речи. Они связаны с необходимостью поддержания логичности, непрерывности, смысловой законченности высказывания в процессе говорения.

Трудности обучения чтению обусловлены в основном незнакомой лексикой и необычными грамматическими конструкциями.

Трудности обучения письменной речи обусловлены, в первую очередь, её психологической сложностью. Письменная речь является принципиально построенной речью. Этим она отличается от устной речи. Но сложность письменной речи сопряжена не только с необходимостью включения большого числа анализаторов. Вообще проблема овладения письменной речью – это проблема формирования потребности в письменной речи.

В практике работы преподавателей русского языка предпринимаются попытки преодоления данных трудностей. Например, чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, преподаватели стараются чаще использовать разных дикторов (мужчин и женщин). При отборе текстов преподаватели создают условия для слушания студентами речи носителей языка. При подборе текстов предпочтение отдаётся аутентичным устным текстам, репрезентирующим разговорный стиль повседневного общения.

Для преодоления трудностей говорения преподаватели стараются добиться, чтобы обсуждаемые проблемы затрагивали всех студентов, не оставляли их равнодушными.

Нас интересовали также стратегии поведения студентов при тех трудностях в речевой деятельности, о которых речь шла выше. Были получены следующие результаты (таблица 1.7.)

Таблица 1.7. – Выбор стратегии поведения при столкновении с трудностями в конкретных видах иноязычной языковой деятельности, (в%)

Стратегия поведения	Говорение	Аудирование	Чтение	Письмо	Итого
Обращение к преподавателю	26	13	17,40	17,40	73,80
Самостоятельные поиски ответа	8,70	8,70	4,34	13	34,74
Невнимание к трудностям и продолжение занятий	13	17,40	8,70	8,70	47,80
Несогласие от поисков и прерывание занятий	17,40	17,40	8,70	8,70	52,20

Анализ результатов свидетельствует, что в подавляющем большинстве случаев (73,80%) студент обратится за помощью к преподавателю при возникновении трудностей в любом виде иноязычной речевой деятельности. Это относительно активная и продуктивная стратегия поведения. На втором месте по популярности – выбор отказаться от поисков правильного ответа и занятий вообще. Это абсолютно непродуктивная стратегия поведения. Далее следует выбор игнорировать трудности и продолжать занятия (47,80%), но он довольно эффективен в случае слушания, где и преобладает (17,40%). На выбор самостоятельных поисков, правильного ответа приходится всего 34,74% голосов.

Самостоятельные поиски наиболее характерны для письменной иноязычной речи (13%), а обращение к преподавателю – в ситуации

говoreния, т.е. непосредственного общения с преподавателем на русском языке. Говoreние и слушание демонстрируют также больший процент отказа от дальнейших попыток поиска ответа на возникший вопрос (17,40%), чем чтение и письмо, вероятно потому, что при чтении и письме времени на поиски правильного варианта бывает больше, чем при говорении и слушании, где требуется немедленное принятие решения.

Проводимая работа, однако не всегда достигает цели обучения студентов-кыргызов, важнейшим условием которой и является применение интерактивных методов обучения русскому языку. Проводимые занятия требуют дальнейшей модернизации, важнейшим условием которой является применение интерактивных методов обучения.

Исходя из цели нашего исследования; мы рассматриваем современное состояние применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку. В настоящее время в методике преподавания русского языка в кыргызских группах наметилась тенденция перехода к интерактивному подходу в обучении, который, как было отмечено выше, ориентирован на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, на доминирование активности студентов в процессе обучения. Практика показывает, что интерактивные методы позволяют резко увеличить процент усвоения учебного материала. Особенно данная позиция важна в группах с кыргызским языком обучения, когда студенты сталкиваются с целым рядом вышеназванных трудностей при изучении русского языка.

В вузах республики накоплен определенный опыт применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку, который опирается на следующие наиболее важные моменты:

- обеспечение полного соответствия содержания занятий образовательным, воспитательными и развивающим задачами;
- выделение в содержании главного, существенного;
- межпредметная ориентация содержания занятия;

- соответствие объема содержания материала занятия отводимому на его изучение времени;
- дифференциация содержания занятия для студентов с разным уровнем подготовленности;
- эффективное распределение учебного времени;
- перевод обучения студентов на новый качественный уровень активной познавательной деятельности;
- четкое составление рабочей программы;
- техническое оснащение занятия, т.е. когда особая роль принадлежит интерактивной доске помогающим сделать его ярче, увлекательнее.

Интерактивная доска – сенсорный экран, присоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Доска проста в использовании. Достаточно прикоснуться к ее поверхности, чтобы начать работу на компьютере. Интерактивная доска имеет интуитивно понятный, дружелюбный графический интерфейс. Работа с интерактивными устройствами (досками) существенно помогает в образовательном процессе. Это хороший выбор для тех преподавателей, которые хотят заинтересовать своих воспитанников, повысить посещаемость, облегчить усвоение материала, а также помочь учащимся с физическими недостатками.

Технологии мультимедиа позволяют осмысленно и гармонично интегрировать многие виды информации. Это позволяет с помощью компьютера представлять информацию в различных формах, таких как:

- изображения, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды;
- звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка;
- видео, сложные видеоэффекты;
- анимации и анимационное имитирование.

Обучение с помощью интерактивных досок существенно отличается от привычных методов преподавания, хотя основы успешного проведения

занятия одни и те же. Прежде всего, любое занятие, в том числе и с использованием интерактивных технологий, должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Все это помогает учащимся лучше усвоить материал и соотнести его с тем, что они уже знают.

Этапы	Содержание	Цели	Условия достижения положительных результатов
Организационный, целеполагание	Тест «Язык – наше богатство», демонстрация темы и целей занятия	Подготовить студентов к работе на занятии	Доброжелательный настрой преподавателя и студентов; быстрое включение в деловой ритм; обеспечение полной готовности аудитории и к работе.
Проверка домашнего задания	Демонстрация правильного выполнения заданий, вызывающих затруднения, вопросы для проверки знаний, тест, индивидуальное задание	Выявить уровень знаний студентов по заданному заданию	Выявление факта выполнения домашнего задания у всех студентов; устранение типичных ошибок; обнаружение причин невыполнения домашнего задания отдельными студентами; индивидуальная работа
Актуализация опорных знаний и способов действий	Вопросы и задания, подводящие к необходимости изучения темы;	Восполнить недостающие у учащихся знания,	Формирование дидактической цели вместе со студентами;

	краткое обобщение по пройденному материалу; повторение с помощью эл. пособий	вспомнить необходимые опорные знания и способы действий	использование различных приемов организации деятельности учащихся по принятию цели
Формирование новых понятий и способов действий	Демонстрация основных понятий, схем, таблиц, рисунков, анимации, видеофрагментов, иллюстрирующих особенности нового материала	Объяснение новой темы	Применение различных способов активизации мыслительной деятельности учащихся, включение их в поисковую работу, в самоорганизацию обучения, систематизация новых знаний
Применение знаний, формирование умений	Вопросы и задания, требующие мыслительной активности и творческого осмысления материала, возможность демонстрации правильного решения при возникновении затруднений	Выполнение тренировочных заданий	Использование различных способов закрепления знаний; возможность дополнить, уточнить, исправить, взглянуть на изучаемую проблему с иной стороны; умение учащихся узнавать и соотносить факты с понятиями, правилами и идеями
Контроль и учет знаний	Дифференцированный подход (подбор заданий разного	Организация контроля и самоконтроля	Использование различных способов контроля

	уровня сложности), использование нестандартных ситуаций в применении проверяемых знаний		и самоконтроля знаний; рецензирование работ студентов с указанием положительных моментов и недостатков в знаниях
Рефлексия, итог занятий	Анализ проделанной работы, выставление и комментарий к оценкам	Подведение итогов	Доброжелательной настрой преподавателя и студентов на самостоятельную работу дома

Мультимедийные занятия помогают решить следующие дидактические задачи:

- усвоить базовые знания по предмету;
- систематизировать усвоенные знания;
- сформировать навыки самоконтроля;
- сформировать мотивацию к учению в целом и к информатике в частности;
- оказать учебно-методическую помощь студентам в самостоятельной работе над учебным материалом.

Структура занятия с использованием интерактивных устройств может меняться, а в некоторых случаях интерактивная доска может стать незаменимым помощником, например, при так называемом индуктивном методе преподавания, когда учащиеся приходят к тем или иным выводам, сортируя полученную информацию.

Преподаватель может по-разному классифицировать материал, используя различные возможности доски: перемещать объекты, работать с цветом, привлекая к процессу учащихся, которые затем могут самостоятельно работать в небольших группах. Иногда можно снова

обращать внимание учащихся на доску, чтобы они поделились своими мыслями и обсудили их перед тем, как продолжить работу.

Однако, важно понимать, что эффект от использования интерактивных технологий во многом зависит от самого преподавателя, от того, как он применяет те или иные возможности доски.

Работа с интерактивными досками делает любое занятие динамичным, благодаря этому можно заинтересовать студентов уже на начальном этапе занятий. Можно, к примеру, написать на доске задания или вернуться к предыдущему материалу, чтобы проверить, как обучающиеся его усвоили.

Выполнение данных аксиоматических дидактических требований помогает в определенной степени студентам преодолеть выше обозначенные трудности.

В нашем опыте на занятиях по русскому языку в кыргызских группах используется учебно-методическое пособие «Русский язык». Практический курс) автор Сатылганова Р.Т. [136].

Проанализируем данное пособие с точки зрения его нацеленности и возможности его использования для применения интерактивных методов обучения. Учебное пособие состоит из двух частей. В первой части упор делается на фонетику и части речи, во второй – на синтаксис. В каждой теме имеется грамматический материал, текст на определённую тему и ряд соответствующих упражнений. Проанализируем, к примеру, тему «Классификация гласных звуков. Способы обозначения гласных звуков на письме». Автор раскрывает особенности ударения, показывает способы образования гласных и буквы, которые используются для изображения гласных. Затем идёт ряд упражнений на усвоение гласных звуков. В этом же разделе даётся текст на тему «Наша семья» и предлагается составить аналогичный рассказ о своей семье. После текста предлагается целый ряд упражнений со следующими заданиями: «Заполните анкету своими данными», «Вставьте пропущенные буквы». «В скобках напишите те же слова, но напишите их так, чтобы после вставленных согласных стояли

гласные», «Прочитайте вслух. Опишите текст». «В выделенных словах подчеркните буквы, которые не соответствуют произносимым звукам. Отгадайте загадки», составьте предложения, где употребляются следующие слова», «Произнесите правильно», «Запомните следующие словосочетания», «Прослушайте диалог», «Следите за произношением. Найдите двусложные слова», «Прочитайте текст, озаглавьте его и ответьте на данные ниже вопросы» и т.д. В подобном ключе составлены и остальные разделы учебного пособия.

Анализ обозначенного пособия показывает, что автор не ставила специальной задачи разработки содержательного компонента пособия, ориентированного на интерактивную методику, но при творческом подходе данный ряд упражнений можно перенести в плоскость интерактивного русла что периодически и делалось.

Приведем примеры некоторых интерактивных методов обучения, регулярно применяемых нами на занятиях по русскому языку.

Мозговое приветствие – способ знакомства друг с другом на русском языке, при котором ставится проблема или вопрос группе и принимаются ответы студентов, имеющие отношение к обсуждаемому вопросу. Основная задача данной методики обучения – собрать как можно больше идей за ограниченное время. «Мозговое приветствие» является эффективным методом при необходимости:

- знакомства друг с другом, обмена мнениями и обсуждениями спорных вопросов;
- одинакового понимания участниками поставленных задач;
- стимулирования стеснительных и неуверенных в себе студентов для участия в обсуждении;
- сбора большого количества идей в течение короткого времени.

Цепочка – вариант мозгового приветствия, когда от одной мысли проводится линия к другой. Мысли, идеи связываются как цепочка. Все

мысли записываются на доске или на одном большом плакате. Одновременно можно записывать значительное число идей и соединять их.

Дискуссия на русском языке дает возможность участникам высказать всевозможные доводы в защиту своих идей, приводить любые контраргументы. Возможно, помнить, что мнения могут не совпадать, при этом не допускать конфликта сторон.

Игровое моделирование развивает коллективную мыследеятельность, коммуникативную активность. Игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Уже Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в ней источник душевного равновесия, гармонии души, и тела и отмечал пользу словесных игр для развития интеллекта. Многие выдающиеся педагоги заслуженно считали эффективным методом использование игры в процессе обучения.

А.С. Макаренко считал, что «хорошая игра» обеспечивает высокую эффективность любой деятельности и вместе с тем способствует гармоничному развитию личности, так как обязательно содержит в себе усилие доставлять радость, а кроме того, налагает ответственность на ее участников.

Ролевая игра определяет отношение к рассматриваемой ситуации с разных точек зрения (ролей). Это поможет выявить ситуацию, понять ее. Научиться действовать через опыт и чувства, получить конкретные навыки. Ролевая игра проводится в небольших группах. Ситуация обсуждается в подгруппе, результатом обсуждения являются решения, которые представляются каждой подгруппой и предоставляют возможность осознать особенности своих взаимоотношений с другими людьми за счет обратной связи с участниками группы. Преподаватель выбирает упражнения, соответствующие теме занятия:

– Интересные, совместные и умственные.

– Выполнение заданий проходит в форме соревнования между группами.

– Какая группа сделает быстрее, правильной и больше?

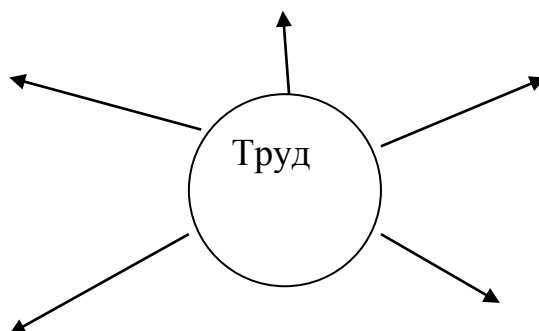
Один из примеров использования такого вида занятий:

Игровые ситуации, работа с текстом, тренировочные упражнения с применением интерактивных методов обучения. Работа в команде.

Составляем кластер на тему: «Фольклорные упражнения»

Упражнение, в котором используются пословицы, поговорки, загадки на определенную тему. Например, какую роль играет в жизни человека труд?

Составляем кластер на тему: «Труд».



Работа с текстом. Интерактивный метод «Трехчастный дневник».

Трехчастный дневник состоит из трех колонок, в этом случае сделан акцент и на коммуникативную составляющую, в частности, здесь эффективное взаимодействие с преподавателем. Например, внедрив прием на занятиях русского языка для экологов-туристов, мы получили такие результаты:

Цитата	Комментарии	Вопросы к преподавателю
«...Поначалу (человек) обращался с матерью-природой более чем уважительно: писал ей восторженные оды, сочинял о ней легенды и сказки, пел песни, совершал магические обряды. Но	Чем больше развивался человек, тем хуже он относился к природе	Почему, «умнея», человек начал истреблять природу?

200-300 лет назад... человек изобрел не только промышленные технологии истребления лесов... но и новый общественный уклад, когда уничтожать природу стало выгодно, извлекая при этом коммерческую пользу».		
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

На основании вот таких комментариев и вопросов можно развернуть занятие в форме дискуссии, этот прием дает возможность найти новые пути организации занятий, позволяет увидеть те грани проблемы, которые не охвачены поначалу. Конечно, можно возразить, что вопросы по тексту задаются устно, и дело идет быстрее, тоже возникают дискуссии и т.п. Однако не стоит забывать цель: формирование правильной письменной речи.

Такое прочтение и работа над текстом дают неплохой эффект при работе индивидуально, в парах, в качестве домашнего задания.

Данный прием может быть представлен в различных формах, но суть работы остается одна: фиксация какого-то внешнего фактора и своя оценка, личный опыт и видение. Таким образом, идет формирование УУД: развитие умения анализа прочитанного, логики для грамотного и последовательного изложения мысли.

Диаграмма Венна – прием, помогающий провести сравнительную характеристику понятий, предметов, явлений. После прочтения текста студенты заполняют следующую таблицу (таблицу удобнее заполнять, чем окружности). Например, на занятиях русского языка после знакомства с текстом местоимениях, предлагается сравнить местоимения и существительные.

Общие черты	Отличительные особенности 1-го предмета (явления)	Отличительные особенности 2-го предмета (явления)
1. Это самостоятельные части речи	Называет предмет	Указывает на предмет

2. Они изменяются по падежам.		
-------------------------------	--	--

Примеры использования методов интерактивного обучения показывают, что они делают занятие более динамичным, информативным, повышает мотивацию к изучаемому предмету через использование большого спектра наглядных пособий, позволяет повысить результативность занятия за счет включения в активную деятельность каждого студента.

Приведенные примеры показывают определенную задействованность интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку. Однако процесс модернизации требует разработки целостной системы применения интерактивных методов обучения, что будет подтверждено нашим педагогическим экспериментом.

2.2. Методы педагогического исследования путем применения интерактивных технологий в практике обучения русскому языку

В настоящее время в отечественной педагогике происходит замена парадигмы человека, знающего, т.е. человека, вооруженного системой знаний, умений и навыков на парадигму человека, подготовленного к жизнедеятельности, т.е. человека, способного активно и творчески мыслить, и действовать, саморазвиваться интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться. Соответственно, и «человек образованный» с этой точки зрения – это вовсе не «человек обученный» – не человек, которому учебным образом транслирована та или иная порция знаний, умений и навыков, а человек, состоявшийся как личность и способный к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию.

Методологию педагогических исследований можно определить, как учение о принципах, методах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности.

Любая наука для того чтобы развиваться должна постоянно пополняться новыми фактами, для их накопления необходимы научно-обоснованные методы исследования.

Еще К.Д. Ушинский отмечал: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она прежде должна узнать его тоже во всех отношениях» [146].

Педагогическое исследование – это вид творческой деятельности по поиску новых приемов, средств и способов, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса. Методы педагогического исследования – способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Преподавательская практика сталкивается с неиссякаемым множеством явлений, фактов, событий. Понятно, что ее изучение ведется не одним, а многими и самыми разнообразными методами. Каждый из них имеет свою специфику и помогает раскрыть ту или иную сторону процесса воспитания и обучения. Известны следующие методы педагогического исследования: карта наблюдения, опрос, эксперимент, социометрия, шкала приемлемости, тестирование, измерение взаимоотношений между педагогом и учащимися, обобщение педагогического опыта, проективные методики исследования, адаптивные опросники, физиологические методики исследования и др.

В процессе работы нами применялись следующие методы исследования: карта наблюдения, опрос, педагогическая диагностика, эксперимент.

В научном исследовании карта наблюдения считается важнейшим методом. Без карты наблюдения не может быть проведено ни одного педагогического исследования. Педагогическое наблюдение – это специально организованное, целенаправленное изучение визуальным способом учебно-воспитательного процесса в обычных условиях его протекания. По типу связи исследователя с объектом изучения наблюдение

может быть прямым и косвенным (осуществляемым помощниками исследователя по составленной им программе), открытым и скрытым. По времени проведения карты наблюдение может быть непрерывным и прерывистым (дискретным). Как вспомогательный может применяться метод самонаблюдения.

Карта наблюдения является начальной ступенью изучения педагогического процесса. Серьезный недостаток метода карты наблюдения заключается в том, что ему доступны лишь внешние явления изучаемого процесса. Наблюдать можно только то, что фиксируют наши органы чувств. Карта наблюдения может зафиксировать поступок студента и реакцию на него преподавателя, но оно не раскроет мотивов поведения того и другого, ничего не скажет об их эмоциональном состоянии, об их отношении друг к другу.

Особенно ценными являются такие карты наблюдения, при которых одно и то же явление одновременно наблюдают два или несколько человек. Продолжительность карты наблюдения должна быть достаточной, чтобы вскрыть истинное положение вещей, когда уже не остается новых, существенных для изучения данного явления фактов.

Для того, чтобы карта наблюдения была научной, она должно удовлетворять следующим требованиям:

1. *Целенаправленность* – наблюдение проводится не за студентом вообще, а за проявлениями конкретных личностных особенностей. До начала наблюдения необходимо наметить определенные задачи (что наблюдать), продумать план (сроки и средства), показатели (что фиксировать), возможные просчёты (ошибки) и пути их предупреждения, предполагаемые результаты.

2. *Самостоятельность* – наблюдение должно являться самостоятельной, а не попутной задачей. Например, не лучшим способом выяснения качеств студентов будет поход в лес на экскурсию, потому что

сведения, полученные таким путём, будут случайными, так как основные усилия внимания будут направлены на решение организационных задач.

3. *Естественность* – наблюдение должно проводиться в естественных для студента условиях.

4. *Систематичность* – наблюдение должно вестись не от случая к случаю, а систематически, в соответствии с планом.

5. *Объективность* – студент должен фиксировать не то, что он «хочет увидеть» в подтверждение своего предположения, а объективные факты.

6. *Фиксация* – данные должны фиксироваться в ходе наблюдения или сразу после него.

В нашем исследовании карта наблюдения применялась с целью фиксации частоты применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку, оценивания речевой активности студентов на занятиях и их реакции на применение интерактивных методов обучения.

Следующий важный исследовательский метод – *опрос*. Опрос делится на письменный (анкетирование) и устный (беседа и интервью). Анкета имеет жесткую логическую конструкцию, не меняющуюся на протяжении исследования. Анкетирование может проводиться заочно, когда анкета заполняется в отсутствие исследователя, и очное, когда анкета заполняется испытуемым или самим исследователем с его слов. Анкетирование позволяет в короткий срок опросить большое количество испытуемых и удобна тем, что может быть проведена помощниками исследователя без его непосредственного присутствия. При правильном составлении анкеты ее материал легко поддается математической обработке. Серьезный недостаток анкеты – ее малая достоверность. Поэтому полученные результаты необходимо перепроверять другими методами.

В анкету входит введение, в котором указывается цель опроса и дается короткая инструкция по ее заполнению. Затем идут вступительные вопросы, которые должны заинтересовать испытуемого и облегчить ему работу с анкетой. Далее ставятся основные вопросы, позволяющие выявить

отношение респондента к проблеме исследования, его оценки отдельных аспектов проблемы. Заключительные вопросы о демографических данных испытуемого помещаются в последней части текста. В конце анкеты принято выражать благодарность респондентам за помощь в исследовательской работе.

В анкету рекомендуется включать закрытые вопросы, требующие однозначного ответа «да» или «нет» и вопросы, требующие ранжирования каких-либо явлений. Такие вопросы легко поддаются математической обработке. Открытые же вопросы нескольких сот анкет (при меньшем количестве анкетирование нерепрезентативно) обработать очень сложно, а нередко и невозможно.

Педагогическая диагностика охватывает все диагностические задачи, возникающие в процессе образования. Она должна ориентироваться на следующие цели:

- внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов обучения;
- определение результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- мотивация с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирования сложности последующих шагов;
- оптимизация процесса обучения.

Соответственно, задачами диагностики являются:

- выявление относительного уровня развития учащихся;
- анализ изменения уровня развития под влиянием определённых воздействий;
- выявление потенциальных возможностей развития.

В педагогической диагностике требуется, прежде всего, *изучение*, осуществляемое в несколько этапов: сбор данных, на основе которых делаются все выводы, сравнение наблюдаемого нами поведения с прежним

поведением того же лица, с поведением других лиц, с описанием стандартного поведения, интерпретация, чтобы после обработки имеющейся информации дать оценку тому или иному поведению и анализ с целью определения причины отклонения в поведении. Не менее важно *прогнозирование*, которое позволяет предвидеть поведение в других ситуациях или в будущем. Наконец, требуется сообщать другим (чаще всего учащимся и их родителям) оценку их поведения, ибо с помощью обратной связи нужно оказать влияние на их поведение в будущем. Необходимо контролировать воздействие этих сообщений на учащихся, для того, чтобы знать, удалось ли достичь желаемого результата.

Согласно такой программе диагностической деятельности можно выделить следующие аспекты педагогической диагностики [1]:

1. *Изучение*: сбор данных; сравнение; интерпретация; анализ.
2. Прогнозирование.
3. Доведение до сведения учащихся результатов диагностической деятельности.

Изучение. Изучение отдельных студентов в целом должно быть направлено на вскрытие причин поведения, мотивов, а не на констатацию фактов. Исследование процесса развития каждого студента должно осуществляться на протяжении всех лет его обучения. Диагностика должна охватывать всех студентов без исключения и проводиться путём систематических диагностических срезов по каждому из параметров развития. В случае невозможности проведения этого среза в отношении какого-либо студента в установленное время (из-за болезни или по другим причинам) этот срез должен быть проведён в самое ближайшее время, но ни в коем случае не пропущен. Диагностика уровня овладения учебным материалом и развития навыков должна проводиться по каждой учебной теме, а также охватывать всех студентов без исключения. Только в таком случае возможно эффективное использование результатов диагностической деятельности.

В зависимости от задач изучения, применяемые методы подразделяются на: *не экспериментальные*, которые служат для выявления наличия или отсутствия какой-нибудь психологической особенности; *диагностические* – для количественного измерения; *экспериментальные* – для объяснения психических явлений; *формирующие* – для выявления возможностей развития [3].

Не экспериментальные методы часто используют как средство первоначальной «разведки», ориентировки, знакомства со студентами. Они позволяют собрать большой материал для установления предварительных данных. Также их можно использовать для долговременного наблюдения за динамикой изменений.

Беседа имеет более неопределенную структуру по сравнению с анкетой. Ее труднее провести. В ней необходимы элементы искусства. Если вопросы беседы задевают личность испытуемого, то цель исследования не должна быть известна ему, иначе вероятно сознательное искажение ответов. Сам же исследователь все время помнит о цели работы и не отклоняется от нее, иначе беседа превратится в бесплодный разговор.

Вопросы беседы делятся на целевые, с помощью которых решается поставленная задача, и поддерживающие, помогающие вести разговор. Проведение беседы требует немало педагогического такта. Собеседник должен быть убежден, что его высказывания не принесут ему неприятностей. При беседе не должно быть посторонних людей, лучше вообще вести ее с глазу на глаз в привычном для собеседника помещении. Целесообразно не вести во время беседы записей. Это нервирует собеседника. Но сразу же, после окончания разговора, его необходимо подробно записать, стараясь зафиксировать характерные ответы, отражающие индивидуальное отношение опрашиваемого к гипотезе исследования. Достоверность метода увеличивается, если результаты беседы фиксируются с помощью скрытого магнитофона, так как если испытуемый видит, что его слова записываются,

непринужденной обстановки общения обычно создать не удастся. А без этого достоверность высказываний собеседника резко падает.

Интервью отличается от беседы своей односторонней направленностью. Исследователь задает вопросы, а испытуемый только отвечает.

В нашем исследовании мы применяли в основном анкетирование и беседы. С этой целью создавались фокус-группы из числа преподавателей и студентов, которые отвечали на поставленные вопросы, проецируемые на знания интерактивных методов обучения частоту их применения, предполагаемую эффективность и т.д.

В исследовании широко применялся эксперимент как важнейший научный метод. В исследованиях по воспитанию и обучению подрастающего поколения используется педагогический эксперимент. Он дает возможность выявить эффективность тех или иных методов, приемов, форм воспитания или обучения с целью получения научных фактов и установления объективных законов педагогического процесса.

Сущность эксперимента заключается в преднамеренном создании определенных условий с целью изучения хода педагогического процесса и активного влияния на него. Математически это выглядит так:

$$AB = C \quad AK \neq C$$

$$AD = C \quad AP \neq C$$

$$AE = C \quad AO \neq C$$

Какие-то два элемента А и дают искомое С., но, чтобы выявить, какой именно элемент из этих двух, мы продолжаем эксперимент и оказывается, что А и D тоже дают А. Уже на этом этапе исследования можно предположить, что причина С – повторяющийся элемент А. Для утверждения в этом мнении соединяем А с Е. Результат тот же. Наступает стадия проверки предположения. Соединяем А с К – результат отрицательный. То же получаем при соединении А с двумя другими элементами. Теперь

эксперимент позволяет сделать окончательный и проверенный вывод: «Причина С – повторяющийся элемент А».

Таким образом, экспериментатор вмешивается в учебный процесс, изолируя одни условия, исключая другие, усиливая или ослабляя третьи, чтобы вскрыть внутреннюю закономерность явлений, выявить педагогическую эффективность того или иного метода или приема.

Опыт показывает, что для педагогики и психологии в настоящее время особенно важны экспериментальные исследования, позволяющие активно вмешиваться в изучаемое явление, совершенствовать воспитательную работу с учащимися и учебный процесс.

Можно говорить о трех методах проведения эксперимента: он может проводиться с помощью метода единственного различия, метода единственного сходства и метода сопутствующих изменений.

При проведении исследования методом единственного различия используется принцип подравненных групп (экспериментальная и контрольная). В экспериментальной группе воспитание и обучение осуществляется по программе, разработанной экспериментатором. В контрольной – без его вмешательства. Разница в результатах между двумя сдвигами в обеих группах говорит об эффективности или несостоятельности исследуемой программы. Все остальные условия в обеих группах, кроме изучаемого фактора, должны быть одинаковыми.

Например, при изучении эффективности новых методических приемов в обучении в обеих группах должны быть идентичными количество занятий, периодичность их повторения, промежутки между двумя занятиями, объем работы, выполняемой во внеучебное время и т. п.

Через определенные промежутки времени производится оценка изменений, происшедших в экспериментальных и контрольных группах, и полученные данные сравниваются с исходными. Одновременно между сдвигами в обеих группах выявляется разница, говорящая об эффективности исследуемого фактора.

В конце эксперимента проводятся заключительные контрольные испытания и для выявления достоверности полученных сдвигов, если они выражены в цифрах, организуется математическая обработка полученных данных.

Поскольку абсолютно идентичными экспериментальная и контрольная группа быть не могут, различия нивелируются с помощью перекрестного характера эксперимента, когда группы поочередно становятся то экспериментальными, то контрольными. При эксперименте, проводимом методом единственного сходства, исследователь обеспечивает лишь неизменность одного проверяемого объекта, например, новой учебной программы. Условия же воспитания и обучения ничем не обуславливаются и не зависят от желания исследователя. Программа испытывается разными педагогами, в разных группах и условиях, на больших контингентах.

При проведении эксперимента способом сопутствующих изменений на разных этапах воспитания или обучения вводятся новые приемы с целью изучения их влияния на поведение или результаты обучения. Так, например, конкретные приемы нравственного воспитания применяются в одном и том же классе, студенческой группе на протяжении длительного времени, чтобы выявить, как они влияют на учащихся, находящихся в спокойном или возбужденном состоянии, при утомлении напряженным занятием или в бодром состоянии и т. п.

Особенность педагогического эксперимента состоит в том, что он осуществляется в ходе обычной системы аудиторных занятий или во внеклассное время, так что испытуемые чаще всего даже не осознают своего участия в исследовательской работе.

В зависимости от целей исследования эксперимент может быть констатирующим или преобразующим (формирующим). Констатирующий эксперимент помогает выявить положительные и отрицательные черты характера, знания, умения, навыки и т.п. Он дает богатый материал для изучения теоретической и практической подготовленности студентов, для

выявления их морально-психологических особенностей. Преобразующий эксперимент организует определенным образом жизнь коллектива молодых людей, внося новое содержание в воспитание или обучение учащихся. Примером преобразующего эксперимента является изучение влияния словесных методов обучения на усвоение занимающимися теоретического и практического материала по какому-либо из учебных предметов.

От педагогического эксперимента следует отличать – лабораторный. В естественном педагогическом эксперименте студенты или группа испытуемых изучаются в обычной, естественной обстановке. Экспериментатор изменяет лишь отдельные условия, в которых действует испытуемый. В лабораторном эксперименте искусственно создаются условия, в которых в изолированном, специально подготовленном помещении наиболее ярко обнаруживаются исследуемые явления. Примером лабораторного эксперимента может быть специально организованное изучение и оценивание психических процессов, состояний или свойств личности при выполнении тестовых заданий с целью выявления возможностей преподавателей в формировании исследуемых качеств. Лабораторный эксперимент позволяет не только учитывать внешние действия испытуемых, но и скрытые физиологические реакции организма. Например, при помощи звукового генератора – регистрацию изменения порога слуховых ощущений у школьников в зависимости от значения для них производимых сигналов.

Из многообразия существующих связей в лабораторном эксперименте вычленяется какая-нибудь одна или несколько сторон изучаемого явления. Естественный педагогический эксперимент – наиболее активный метод, дающий возможность целенаправленно и одновременно изучить педагогический процесс в целом и условия его протекания.

Перед основным экспериментом целесообразно провести предварительное исследование, с небольшим количеством испытуемых «проиграть» контрольные испытания, порядок проведения и ход основного

эксперимента. Полученные данные обрабатываются, и с их учетом корректируется план последующей работы. Предварительное исследование, называемое «пилотажным», позволяет избавиться от досадных ошибок, «чище» провести основной эксперимент.

После проведения естественного педагогического эксперимента, полученные результаты целесообразно проверить на большом числе испытуемых. Так, результаты, полученные в одном учебном заведении, могут быть проверены в практике работы ряда преподавателей других школ, техникумов, вузов, т.е. в ходе массового педагогического эксперимента

В нашем исследовании мы проводили как констатирующий, так и формирующий эксперимент; по месту проведения – это был естественный эксперимент. При этом мы придерживались требований, традиционно предъявляемых к эксперименту:

1. Придерживаться педагогических принципов воспитания и обучения.
2. Предварительно тщательно изучить состояние вопроса в литературе и практике для правильной постановки задач и формулировки гипотезы исследования
3. Составить подробный план проведения эксперимента. Учесть обстоятельства, способные негативно повлиять на достоверность ожидаемых результатов и принять меры к их устранению.
4. Детально разработать содержание и последовательность каждого элемента экспериментального исследования.
5. При проведении эксперимента вести систематический контроль за изучаемым процессом. Точно описывать факты в случаях, где представляется соответствующая возможность, подбирать материал для последующей математической обработки.
6. Выявить соотношение полученного материала с ранее имевшимися научными данными. Объяснить выявленные факты с позиций современной науки.

7. Критически отнестись к результатам, полученным в ходе эксперимента. Многократно проверить полученные данные проанализировать их, если возможно, математически обработать.

Учитывалось, что в ходе исследования могли быть допущены ошибки, которые не предоставляются возможным своевременно учесть и исправить, что могут быть индивидуальные особенности педагога, ведущего занятия, различия в индивидуальных особенностях занимающихся, предварительное знакомство одной из групп с упражнениями, включенными в контрольные испытания, психологический подъем или депрессия у некоторых или у всех испытуемых в момент контрольных испытаний, вызванные обстоятельствами, имевшими место на предыдущем занятии, случайные ошибки приборов и т.п.

Для полной уверенности в правильности полученных результатов целесообразно провести массовый эксперимент, т.е. предложить свою методику для опробования ряду преподавателей. Это тем более важно, если учитывать, что педагогические явления диалектичны. Для выявления закономерности различных педагогических случаев необходима масса фактов, выявленных в опыте не одного, а многих педагогов. Очевидно, что каждый результат, идентичный полученному исследователем и достигнутый в аналогичных условиях другими преподавателями, подкрепляет достоверность полученных выводов. Помимо проведения массового эксперимента необходимо перепроверять полученные данные другими методами исследования. Нами использовался также метод выявления языковой подготовленности студентов. С этой целью составлялись тестовые задания, позволяющие выявить уровень развития речевой компетентности студента. При помощи тестов можно изучить уровень развития и изменения в ощущении, восприятии, внимании, мышлении, познавательных интересах. Используя тесты, можно выявлять жизненный опыт, представления, суждения. Однако соображения достоверности требуют перепроверять тестирование другими методами исследования.

Применения интерактивных технологий на практике обучения русскому языку считается одним из актуальных тем сегодняшнего дня в высшей школе.

1. Применение интерактивных технологий позволяет создать условия для:

- постановки целей и задач, требующих поиска и анализа различных решений;
- выбора различных способов деятельности для достижения результата;
- развития коммуникативных умений и навыков; размышления о проделанной работе;
- развития таких важных социальных навыков, как быстрота и гибкость;
- мышления при принятии решений, критический подход к проблемам;
- уважение к чужому мнению, умение эффективно работать в группе, команде, более быстрой адаптации к новой ситуации, к новому коллективу, к изменяющимся условиям.

Современный педагог, независимо от преподаваемого предмета или учебной дисциплины, должен владеть необходимым «арсеналом» интерактивных методов обучения и уметь использовать их в учебном процессе. Студенты становятся с каждым годом более развитыми с точки зрения информационных технологий. XXI век – эпоха информационного общества. Необходимость новых знаний, информационной грамотности, умения самостоятельно получать знания способствовало возникновению нового вида образования – инновационного, в котором информационные технологии призваны сыграть системообразующую, интегрирующую роль. Продуктивность уроков с использованием ИКТ очень высокая. Применение новых информационных технологий в традиционном образовании позволяет дифференцировать процесс обучения с учётом их индивидуальных

особенностей, даёт возможность творчески работающему преподавателю расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществлять гибкое управление учебным процессом, является социально значимым и актуальным. Особенно интересно можно использовать мультимедиа-технологии для иллюстрации рассказа преподавателя на этапе объяснения нового материала. Компьютерные программы помогают создать разнообразные зрительные иллюстрации и звуковое сопровождение, что способствует лучшей реализации принципа наглядности в обучении.

2. *Технология интерактивного обучения* представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания.

1. *Мотивация.* Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями использую сценки, чтение словарных статей, отрывков из газетных статей, заслушивание статистических данных.

2. *Сообщение целей* (целеполагание).

3. *Предоставление новой информации.* Поскольку все понятия, которые мы изучаем, в той или иной мере уже знакомы учащимся, рекомендуется начинать этот этап с мозгового штурма, мини-лекций и т.д.

4. *Интерактивные упражнения.*

5. *Новый продукт* – самостоятельные выводы.

6. *Рефлексия.* Этот этап предполагает подведение итогов деятельности учащихся. Рефлексии способствуют вопросы: Что особенно понравилось? Чему научились? Как пригодятся эти знания в будущем? Какие выводы можно сделать по сегодняшнему занятию? Данные вопросы позволяют студентам выделить то главное, новое, что они узнали на занятие, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

7. *Оценивание.* Этот вопрос является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу студентов на последующих занятиях.

8. *Домашнее задание.* После проведения занятий в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: написать сочинение-эссе по теме, высказать свою точку зрения по проблеме, провести стилистический эксперимент. Такое задание в большей степени соответствует природе интерактивного обучения.

Преимущества использования этой технологии. В традиционной системе преподаватель обычно опирается на сильного студента, ведь он быстрее «схватывает» материал, быстрее его запоминает, а слабый «отсиживается» на занятие. Занятия, проведённые в интерактивном режиме, позволяют включить всех студентов в активную работу, обеспечить каждому студенту посильное участие в решении проблем, в результате чего слабые обретают некоторую уверенность в собственных силах, сильные ощущают пользу, помогая товарищам понять материал. Следовательно, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются студентами. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных заключается в том, что, выполняя их, обучающиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

3. *Формы и методы интерактивного обучения.* Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации, творческие работы, рисунки и пр.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

– развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами;

– решает информационную задачу, поскольку обеспечивает студентов необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность;

– развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих задач;

– обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению.

Методы интерактивного обучения.

1. *Метод «Проект».* Одним из интерактивных методов работы является метод проектной работы. Слово «проект» происходит от латинского *projectus* (брошенный вперед). Доктор педагогических наук, исследователь в области современных педагогических технологий А.А. Алимбеков определяет метод проектов и как он делит на 4 этапа: 1. Выбор проекта. 2. Подготовка к проекту. 3. Реализация проекта. 4. Оценивание проекта [1, с. 78].

Главной особенностью метода проектов является возможность приобретать студентам знания самостоятельно, что реализует формирование основных компетенций современного человека. В процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей, обучающиеся учатся находить, собирать, анализировать информацию. Они приобретают навыки работы в группах, и самое главное – проектная работа способствует развитию навыков творческой деятельности, в ходе которой материал запоминается наилучшим образом.

Выполнение проектов в рамках дисциплины «Русский язык» часто связано с другими дисциплинами. Обучающиеся обращаются за помощью к преподавателям, определяя сами материал, играющий для них и для выбранной темы проекта главную роль. Преподавателю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

В методике преподавания существуют разные классификации проектов. По способу представления проектов их можно разделить на устно-речевой (конференция, дискуссия), видовой (презентация, плакат, газеты, коллажи, фотоальбомы), письменный (изложение, сочинение, диктант). По способу выполнения проекты подразделяются на индивидуальные и коллективные. По времени выполнения проекты делятся на мини проекты (в течение одной пары), краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные. В зависимости от времени выполнения варьируются этапы работы.

Работа над проектом состоит из следующих этапов:

1. Определение темы проекта. Тема может быть связана как со страной проживания, так и со страной изучаемого языка, как с проблемами профессионального характера, так и с чисто лингвистическими вопросами. Проблема, предлагаемая преподавателем, ставится так, чтобы привлечь факты из смежных областей знаний и разнообразных источников информации. Учебная тема и тема проекта не обязательно должны совпадать.

2. Определение проблемы и цели проекта, обсуждение структуры и плана. Автор проекта сообщает на занятии свою тему, обосновывает ее актуальность, мотивы выбора данной темы. Аргументы излагаются на русском языке. Преподаватель одобряет сформулированную тему или советует что-то изменить, четко аргументировав свою точку зрения.

3. Педагогическая коммуникативная тренировка.

4. Сбор информации: работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.

5. Работа в группах, обмен информацией, идеями. Деление на группы может носить произвольный характер, например, по месяцу рождения, любимому цвету или времени года и т.д. Такой способ образования групп вносит разнообразие и элемент игры в монотонное течение занятия, но можно образовывать группы, учитывая психологическую совместимость.

А.В. Коньшева считает, что в микрогруппе должны быть студенты с разным уровнем владения языком.

б. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки, проводит презентацию и отработку нового материала [2, с. 117].

Метод «Синквейн». Понятие «синквейн» происходит от французского слова «пять строк». Синквейн – это специфическое стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, в которых обобщена, свернута информация об изучаемом понятии (явлении, событии, теме) и охарактеризована своими словами, вариативно, с различных позиций, взглядов, мнений. Составление синквейна помогает активизировать речевую культуру студентов, это важное умение, позволяющее излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Процесс становления синквейна способствует лучшему запоминанию, осмыслению темы.

Правила составления синквейна:

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строка – описание темы двумя прилагательными.
3. Третья строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами.
4. Четвертая строка – фраза из четырех слов, характеризующая отношение к теме (чувство).
5. Последняя строчка – синоним, одно слово, повторяющее суть темы.

Пример составления синквейна по теме: «Сложное предложение».

1. Предложение.
2. Сложносочиненное, сложноподчиненное.
3. Имеет, вставляет, собирает (союзы, знаки препинания).
4. Сложное – это состоящее из двух или нескольких простых предложений.

5. Конструкция.

Метод «Метаплан» позволяет собрать идеи, структурировать мысли и искать решения.

Подготовка и проведение. На специальных карточках определенного формата (лист А4 разделить пополам) участники высказываются по заданной теме. Затем педагог собирает все карточки и перемешивает их и только затем зачитывает. Это очень важный момент, так как позволяет добиться отсутствия идентификации карточки (а по сути дела, определенной проблемы) с конкретным человеком.

Затем все карточки прикрепляются скотчем к большому листу бумаги, учитывая их тематическую близость. В результате все высказывания группируются в определенные блоки, которые в дальнейшем подвергаются анализу. Следующим шагом в работе с данным методом может стать поиск решений, поставленных и уже структурированных на первом этапе, проблем. Члены группы получают одинаковые взносы – клеящиеся точки, с помощью которых они выбирают проблему, над которой им хотелось бы поработать и таким образом формируются группы для поиска возможных вариантов ее решения.

Метод «Кейс-stydu». Кейс-метод (разбор ситуаций) – от англ. case – случай, техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Преимущества метода:

1. Учащемуся легко соотносить получаемый теоретический багаж знаний с реальной практической ситуацией.
2. Вносит в обучение элемент загадки, тайны.
3. Разбираемая гипотетическая ситуация не связана ни с каким личным риском ни для одного из участников.

Технологии интерактивного обучения.

1. Работа в парах.
2. Ротационные (сменные) тройки.
3. ИНСЕРТ.
4. Работа в малых группах.
5. Аквариум.
6. Незаконченное предложение.
7. Мозговой штурм.
8. Броуновское движение.
9. Дерево решений.
10. Суд от своего имени.
11. Гражданские слушания.
12. Ролевая (деловая) игра.
13. Метод пресс.
14. Займи позицию.
15. Дискуссия.
16. Дебаты

Технологий интерактивного обучения существует огромное количество. Каждый преподаватель может самостоятельно придумать новые формы работы с группой. Часто используют на занятиях работу в парах, когда ученики учатся задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

Инсерт – это эффективное чтение и размышления над поставленной проблемой, работа со значками в тексте.

Технология Аквариум заключается в том, что несколько студентов разыгрывают ситуацию в круге, а остальные наблюдают и анализируют.

"Аквариум" – форма диалога, когда ребятам предлагают обсудить проблему "перед лицом общественности". Малая группа выбирает того, кому она может доверить ввести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Вы и все остальные студенты выступают в роли зрителей. Отсюда и название приема – "аквариум". Этот

организационный прием дает возможность студентов увидеть своих сверстников со стороны, то есть увидеть:

- как они общаются,
- как реагируют на чужую мысль,
- как улаживают назревающий конфликт,
- как аргументируют свою мысль и т. д.

Броуновское движение предполагает движение студентов по всему аудитории с целью сбора информации по предложенной теме.

Дерево решений – аудитория делится на 3 или 4 группы с одинаковым количеством студентов. Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи.

Часто используют и такую форму интеракции, как, «*Займи позицию*».

Зачитывается какое-нибудь утверждение, и студенты должны подойти к плакату со словом «ДА» или «НЕТ». Желательно, чтобы они объяснили свою позицию.

Иногда на обобщающих занятиях используют такой прием, как *Свеча*. По кругу передается зажженная свеча, и студенты высказываются о разных аспектах обучения.

Наиболее простая форма группового взаимодействия – "*Большой круг*". Работа проходит в три этапа: *первый этап* – группа рассаживается на стульях в большом кругу. Преподаватель формулирует проблему; *второй этап* – в течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый студент индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы; *третий этап* – по кругу каждый студент зачитывает свои предложения, группа молча выслушивает (не критикует) и проводит голосование по каждому пункту – включать ли его в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске.

Правила организации интерактивного обучения на занятиях:

Правило первое. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники (студенты).

Правило второе. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Речь идет о том, что не все на занятии психологически готовы к «непосредственному включению» в те или иные формы работы. Сказывается известная закрепощенность, скованность, традиционность поведения. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение студентов за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации студента.

Правило третье. Обучающихся в технологии интерактива не должно быть много, не более 30 человек. Только при этом условии возможна продуктивная работа в малых группах. Ведь важно, чтобы каждый был услышан, чтобы каждой группе была предоставлена возможность выступить по проблеме.

Правило четвертое. Помещение для работы должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы всем участникам интерактива было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах. Другими словами, для студентов должен быть создан максимальный физический комфорт.

Правило пятое. Вопросы процедуры и регламента надо обсудить в самом начале занятия и постараться не нарушать их. Например, важно договориться о том, что все участники будут терпимы к любой высказываемой точке зрения, будут уважать право каждого на свободу слова и т. д.

Правило шестое. Деление участников семинара на группы лучше построить на основе добровольности. Затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора.

Во время групповой работы преподаватель выполняет разнообразные функции:

- контролирует ход работы в группах;
- отвечает на вопросы;

- регулирует споры, порядок работы;
- в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным учащимся или группе.

Совместная деятельность студентов эффективна не только для занятий формирования знаний или умений, не менее эффективно применение групповых форм для повторительно-обобщающих занятий. Изученный материал дает обширную информацию для повторного анализа, уточнений, систематизации, выводов по теме. Используются формы групповой работы: уроки-конференции, математический бой, уроки-консультации. Наиболее сложная, но зато и наиболее эффективная форма на этом этапе изучения темы – дискуссия.

Использование в работе технологии интерактивного обучения дает студенту:

- развитие личностной рефлексии;
- осознание включенности в общую работу;
- становление активной субъектной позиции в учебной деятельности;
- развитие навыков общения;
- принятие нравственности норм и правил совместной деятельности;
- повышение познавательной активности;
- аудиторию;
- формирование аудитории как групповой общности;
- повышение познавательного интереса;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

Преподавателю:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях.

Важность занятия обусловлена не только его содержанием, но и формой тоже. Занятие полезно еще и тем, что учит думать и приносит пользу тогда, когда возбуждает живой интерес, радикальную реакцию у студентов и заставляет их войти в дискуссию, вести себя согласно материалу. Такое занятие не только станет живым и интересным, но и внедрит студентам навыки мышления, которые останутся с ними на всю жизнь.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: наиболее эффективные педагогические условия подготовки и проведения нетрадиционных уроков для оптимизации процесса обучения русскому языку в ВУЗе:

1. Использование игровых технологий.
2. Использование исследовательских технологий.
3. Решение нестандартных лингвистических задач.
4. Использование информационных технологий.
5. Метод проектов.
6. Межпредметная интеграция.
7. Использование блок-схем, схем-опор.

Виды творческого взаимодействия: взаимопосещение занятий и внеаудиторных мероприятий; овладение умениями анализа и самоанализа занятий; проведение интегрированных занятий и внеклассных мероприятий;

Составление синквейна помогает активизировать речевую культуру студентов, подвести итоги данного этапа работы, формировать методическую лабораторию.

Таким образом, активное обучение повышает мотивацию участников в решении обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выход из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать,

вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса, совместное нахождение путей взаимопонимания, поиска истины.

При интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации; центральное место в его деятельности должен занимать не отдельный студент как индивид, а группа взаимодействующих студентов, которые стимулируют и активизируют друг друга. Таким образом, освоение преподавателем проблемно-поисковых методов – это и есть, самый верный путь к организации творческо-исследовательской деятельности студентов, а значит, интерактивного обучения.

Выводы по второй главе

Необходимость исследования основ использования интерактивных методов обучения в вузе потребовала изучения современного состояния вопроса.

С этой целью были определены те трудности, с которыми сталкиваются студенты-кыргызским языком обучения при изучении русского языка. Были исследованы и стратегии студентов при преодолении затруднений, встречающихся при изучении русского языка. Значительное место среди них занимает обращение к преподавателю, что повышает ответственность преподавателя за качество проводимых занятий, их модернизацию, одним из необходимых условий которой является применение интерактивных методов обучения.

В вузах республики накоплен определенный опыт применения интерактивных методов обучения, однако исследование показало необходимость его систематизации и расширения рамок его использования, что предопределило нацеленность на проведение специально организованной экспериментальной работы. Организация и проведение эксперимента

потребовала рассмотрения и применения определенных методов исследования, проецированных на решение поставленных исследовательских задач. Методологию педагогических исследований можно определить, как учение о принципах, методах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности.

Исследование показало, что преподавательская практика сталкивается с множеством явлений, фактов, событий, и её изучения ведется не одним, а самыми разнообразными методами. Выбор методов зависит от цели и задач исследования, его процедуры и механизмов получения некоего результата.

Исходя из данных посылок, мы выявили необходимость применения таких методов исследования как наблюдения, различные виды опроса и эксперимент.

ГЛАВА III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

3.1. Организация по выполнению педагогических условий использования интерактивных методов обучения

Проанализируем основные черты и признаки понятия «условие» в различных аспектах. В справочной литературе «условие» понимается как:

1. Обстоятельство, от которого что-нибудь зависит.
2. Правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
3. Обстановка, в которой что-нибудь происходит, т.е. совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, возникновения, существования и развития.

В психологии исследуемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты.

Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [15. с. 36].

Таким образом, результаты комплексного анализа позволяют заключить, что понятие «условие» является общенаучным понятием, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

1. Условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов.

2. Обозначенная совокупность, которая влияет на развитие, воспитание и обучение человека;

3. Влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Условия, о которых пойдет речь далее, направлены на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса, в связи с чем, перейдем к анализу понятия «педагогические условия».

Таким образом, мы рассматриваемое педагогическое условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (средств), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

В теории и практике педагогики можно встретить такие разновидности педагогических условий как *организационно-педагогические* (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков) и др.), *психолого-педагогические* (Н.В. Журавская, А.В. Круглый, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), *дидактические* (М.В. Рутовская и др.) и т.д.

Обратимся к более подробной характеристике каждой группы условий.

Первую группу выделенных условий составляют *организационно-педагогические условия*. Данный вид педагогических условий рассматривается учеными, во-первых, как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач:

– совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение образовательных поставленных задач.

– совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности (В.А. Беликов).

– Второй разновидностью педагогических условий являются *психолого-педагогические условия*, рассматриваемые учеными как *совокупность*:

– возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

– мер оказываемого воздействия, характеризуемых как психолого-педагогические условия, направленных, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

– организации таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, т.е. воздействуют на личностный аспект педагогической системы;

– психолого-педагогических условий с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

В исследованиях по проблемам современной педагогики особо рассматриваются *дидактические условия*, которые определяются как «наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации», когда дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения

элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [16].

Основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств, педагогического взаимодействия в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач.

Новые ориентиры в высшем образовании актуализируют проблему его модернизации как основу для достижения студентами более качественных результатов. Предъявляются новые требования к качеству занятий по русскому языку для студентов неязыковых специальностей, родным языком для которых является кыргызский язык. Обучение русскому языку в вузе должно определяться не количеством усвоенных студентами языковых знаний, а их способностью использовать усвоенные знания для организации своей жизнедеятельности в условиях применения устной и письменной речи на русском языке. Модернизация процесса обучения русскому языку в вузе имеет, таким образом, своим результатом применение полученных языковых знаний на практике, что достигается формированием речевой компетентности как письменной, так и устной, а условием данной модернизации должно стать применение интерактивных методов обучения.

Необходимость развития речевой компетентности студентов предполагает внедрение кардинальных изменений в организацию занятий по русскому языку, которые будут рассматриваться нами как система, обеспечивающая модернизированное обучение русскому языку. В данной системе нами выделяются такие компоненты, как цель, содержание, субъекты (преподаватель – студент), результаты обучения. Именно эти компоненты занятий по русскому языку будут рассматриваться нами с точки зрения развития речевой компетентности студентов неязыковых специальностей, для которых русский язык – неродной. Данная позиция как исходное положение в нашем эксперименте подтверждается результатами научных поисков, дискуссиями в отношении новых требований к

организации занятий по русскому языку в вузе. Так, аналитический обзор научной литературы, представленный в предыдущих параграфах, показывает, что применение интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку тесно связано с поставленной целью – развитием речевой компетентности студентов как результатом осуществлённой модернизации. Система обучения русскому языку может быть представлена следующим образом (схема 3.1):

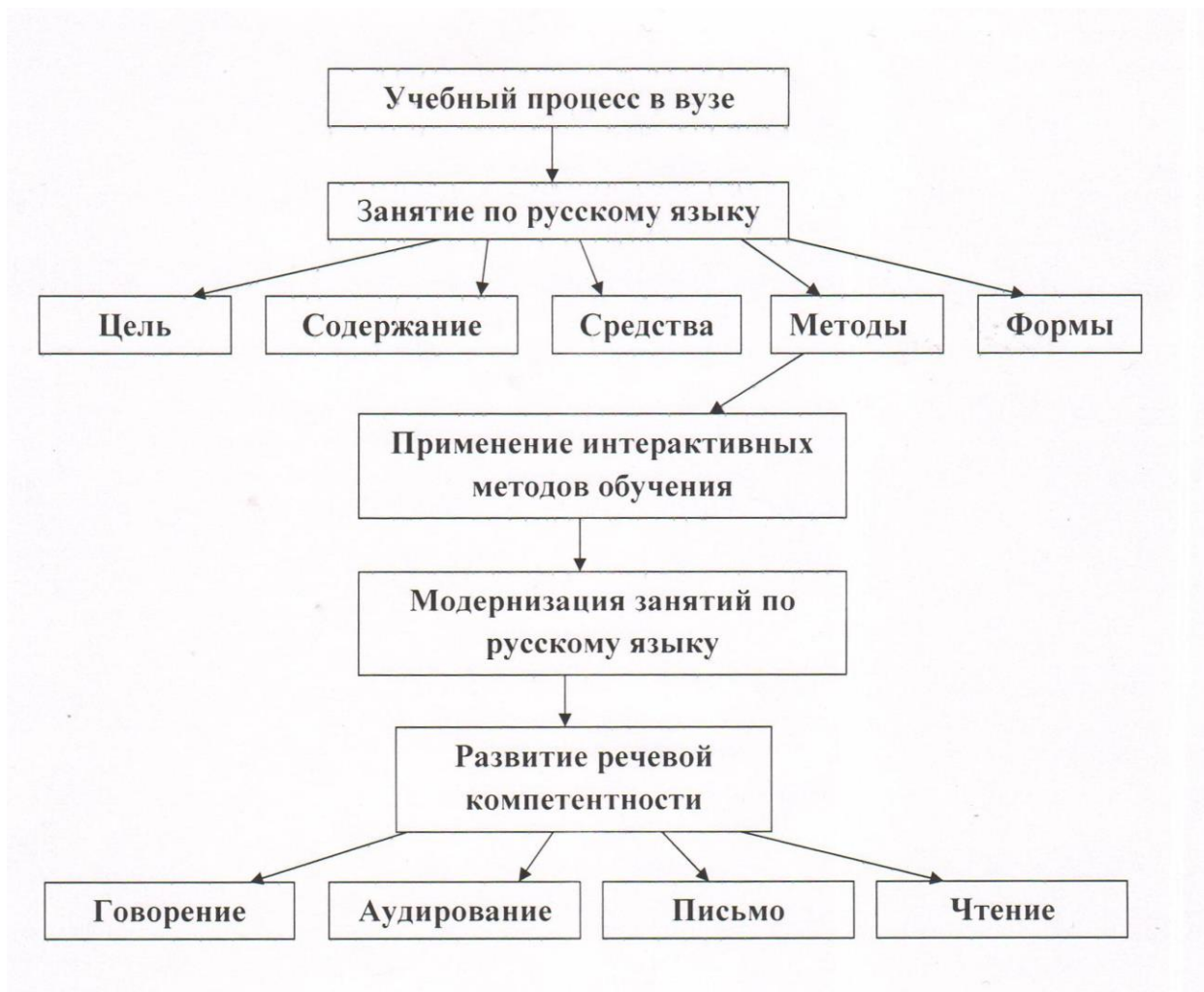


Схема 3.1. Система обучения русскому языку.

Для того, чтобы раскрыть механизм развития речевой компетентности студентов по русскому языку, необходимо определить нашу позицию в определении понятия «компетентность».

Под компетентностью понимается уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень владения знаниями, способами

деятельности, необходимых для принятия верных и эффективных решений [124].

Что касается речевой компетентности, то мы согласны с мнением В.Н. Янушевского, что *речевая компетентность – это знание основных законов функционирования языка и речи, способность к их использованию для решения профессиональных задач.*

Как известно, компетенция – круг вопросов, проблем и задач, в решении которых тот или иной специалист является сведущим лицом, т.е. обладает соответствующими познаниями и личным опытом. Компетенция, таким образом, выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для решения определенного круга проблем.

Речь – внутренний ресурс, отражающий индивидуальные, личностные и субъективные параметры человека, т.е. речь конкретного человека включает комплекс характеристик: особенности произношения, способы выражения отношения к собеседнику, цель, в соответствии с которой произносится та или иная фраза, и т.д.

В то же время речь – фактор социального взаимодействия людей. Звучащая речь, печатное слово, будучи адресованными слушателям и читателям, в то же время направлены и на их авторов. Говорящий может декларировать что-либо, вопрошать кого-либо о чем-либо, задавать так называемые риторические вопросы и т.д. Человек задает риторический вопрос не только другим, сколько самому себе (с точки зрения психоанализа, *о чем бы человек ни говорил, он говорит себе*). Поэтому коммуникация имеет очень сложную структуру: разговаривая с окружающими, человек в то же время ведет напряженный диалог и с самим собой.

В любых житейских коллизиях проявляется, прежде всего, через постановку и достижение цели в субъективно новой ситуации вне зависимости от того, осознаем мы эти цели или нет. В таком понимании компетенция является единой системной, не поддающейся расчленению на

отдельные элементы. Это, – как считает Г.В. Голубь, – единая «личностная» компетенция, вбирающая в себе все остальные компетенции – общие (интегрированные) ключевые компетенции: социально-политическую, межкультурную, коммуникативную, информационно-технологическую, профессиональную (именно такими компетенциями должен овладеть выпускник вуза). В свою очередь, в составе коммуникативной компетенции мы – в порядке методической процедуры – выделяем речевую компетенцию [45].

Компетенция необходима человеку, живущему в обществе бурно развивающихся технологий. Качество жизни такого человека нередко определяется тем, в какой мере способен выполнять не алгоритмизированные действия. Поскольку признаком того, что субъект овладел деятельностью, является тот факт, что он управляет этой деятельностью, осознавая себя в ней, то в основе компетенции лежит самоуправление (самоменеджмент); если компетенция предполагает эффективное использование внутренних и внешних ресурсов, а речь, как мы установили выше – внутренний для человека ресурс, то особую актуальность для педагога приобретает проблема управления речью других субъектов образовательного процесса. Способность к осуществлению такого управления и будет являться компетентностью. Речевая компетентность студентов осуществляется на следующих уровнях:

1. Вербально-семантический уровень (самый нижний) – собственное владение лексикой и грамматикой (обыденным языком), определяющее языковую компетенцию. Этот уровень формируется в раннем и детстве и складывается уже к начальным классам школы, а в дальнейшем совершенствуется, опираясь на языковую практику.

2. Тезаурусный уровень – в нем отражается «языковая картина мира», иерархия понятий и ценностей, имеющая важность как в национальном, так и в социально-групповом и в личном плане. Тезаурусный уровень определяет основные черты языковой личности и соотносится с языковой и

культуроведческой компетенцией. Он в целом формируется к юношескому возрасту и может изменяться на протяжении всей жизни. Этот процесс опирается на речевую и языковую рефлексию.

3. Мотивационный уровень включает в себя сферы общения, коммуникативные ситуации, роли, связан с коммуникативными потребностями и коммуникативным поведением личности и, таким образом, соотносится с коммуникативной компетенцией. В частности, к мотивационному уровню относится круг прецедентных текстов и прецедентных феноменов. В рамках этого уровня происходит совершенствование владения широкими синонимическими возможностями языка, их адекватный выбор в соответствии с ситуацией общения [167].

Опираясь на выше приведённую схему можно сказать, что для получения результата модернизации занятий по русскому языку для студентов неязыковых специальностей, для которых русский язык – неродной, предполагает использование компетентностного подхода в исследовании в целом, в проведении педагогического эксперимента, в частности. Определённая новизна данного подхода заключается в том, что организация занятий по русскому языку в вузе ориентирована на осуществление принципиальных изменений таких составляющих учебного процесса, как целеполагание, содержание, формы, средства и, конечно, методы обучения, среди которых важную роль начинают играть интерактивные методы обучения (схема 2.1.1).

Преимущество предлагаемого подхода заключается в создании благоприятных условий для развития субъектов образовательного процесса, во взаимодействии студента и преподавателя, и студентов между собой. В данной системе большое значение имеет развитие субъектности, которая возможна при включении студента в активную речевую деятельность. В данной деятельности студент может а) сам ставить цели, б) контролировать волевые усилия в достижении цели, в) рефлексировать ход и результаты своей работы [114]. На активную деятельность студента нацеливает

применение интерактивных методов обучения, когда студент может получить опыт в нескольких аспектах: *во-первых*, в осуществлении целеполагающей деятельности студентов и организации данной деятельности преподавателем. Студент формирует свою личную цель и ставит учебную задачу. У студента развивается способность ставить самому себе учебные задачи, решение которых поможет ему в дальнейшем при достижении жизненных целей, *во-вторых*, в области проектирования своей учебной и познавательной деятельности студент может проводить разделение деятельности на этапы и шаги, осуществлять план действий, прогнозировать результаты; *в-третьих*, происходит постоянное наращивание продуктивной деятельности и снижение объёмов репродуктивной деятельности; *в-четвёртых*, развивается способность студента самостоятельно решать проблему, сформулировать и продиагностировать её. Студент приобретает умение организовывать собственный поиск, отбор и обработку информации, необходимой для решения выявленной проблемы; *в-пятых*, студент учится строить взаимодействие с преподавателем и одноклассниками в качестве средства решения личной или учебной (познавательной) проблемы через использование возможностей интеллектуальной системы, которую и представляет собой работающая в режиме поиска группа. Таким образом, приобретается совершенно необходимый в дальнейшей жизни опыт речевой коммуникации в группе; *в-шестых*, у студента развивается рефлексия и саморефлексия.

Условием успеха перестройки обучения на компетентности основе является изменение деятельности самого преподавателя. Он становится консультантом и организатором самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Таким образом, компетентности подход в обучении нацеливает преподавателя на применение интерактивных методов обучения, которые становятся важнейшим условием его модернизации, а результатом данной модернизации является развитие речевой компетентности студентов.

Исходя из обозначенных позиций, мы и организовывали нашу опытно-экспериментальную работу.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ им. И. Арабаева, Институте экологии и туризма, на факультете химии и биологии, а также в Кыргызском государственном университете строительства, транспорта и архитектуры (КГУСТА).

Проведение педагогического эксперимента предварялось разработкой системы оценивания достижений студентов в изучении русского языка. Чтобы подойти к построению основы со стратегических позиций, нам необходимо было выявить ряд ключевых параметров. Опираясь на исследования М. Кларк, мы выделили два параметра: виды оценочных мероприятий и качество этих мероприятий [84]. В нашем эксперименте мы применяли следующие виды оценивания:

- оценивание в группе для получения информации в реальном времени в помощь совершенствованию (модернизации) процессов обучения с помощью интерактивных методов обучения;
- экзамен для принятия решений в отношении динамики прохождения через образовательную систему конкретного студента;
- мониторинг для постоянного отслеживания достижений студентов в овладении языковой компетентностью.

Несомненно, названные виды оценок не являются ни совершенно независимыми друг от друга, ни всеобъемлющими (т.е. существуют и другие мероприятия по оцениванию), но названные виды представляются нам основными, принятыми во многих образовательных системах мира.

Оценивание в группе, называемое также постоянным оцениванием, проводится преподавателем в ходе ежедневной учебной деятельности. Оно включает в себя целый ряд в основном стандартизированных процедур для сбора и интерпретации фактов достигнутых успехов студентов. Примерами оценивания в группе можно назвать устный опрос, диагностические тестовые задания и т.д.

Экзамены различного статуса: «итоговые», «государственные» и т.д. дают информацию для принятия в отношении каждого студента важного решения, влияющего на получение им диплома.

Мониторинг предназначен для получения информации о результативности применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку как условия их модернизации, целью которой является формирование речевой компетентности студентов. Рассматривая мониторинг, как наиболее важный вид оценивания достижений студентов при изучении русского языка, мы разработали для нашего эксперимента инструментарий мониторинга, который представлен в приложениях 1, 2, 3.

Таким образом, качество оценивания можно представить в виде следующей матрицы (таблица 3.1).

Таблица 3.1. – Матрица для построения более эффективного оценивания достижений студентов

	Виды оценки		
Качество оценки	Оценивание в группе	Экзамены	Мониторинг

Матрица, приведённая в таблице 3.1.явилась отправной точкой для определения показателей достижений студентов в изучении русского языка. Заполняя в дальнейшем данную матрицу, мы учитывали следующие критерии:

- профессиональные стандарты оценки;
- эмпирическое изучение характеристик оценивания;
- применение теоретических выкладок о повышении эффективности оценивания.

Опираясь на данную матрицу, мы на этапе нулевого среза попытались оценить учебные достижения студентов (по уже ставшей традиционной 100-

балльной модульно-рейтинговой системе). Оценивание в группе составило в среднем 58 баллов, экзамен показал средний балл – 61. Мониторинг, инструментарий которого представлен в приложениях 1, 2, 3 на нулевом срезе выявил следующие показатели: организация деятельности студентов, в том числе речевой – 3,2 балла, интенсивность взаимодействия на занятии – 3,8 балла.

Таким образом, был оценён результат применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку, а именно – развитие речевой компетентности студентов.

Необходимость модернизации занятий по русскому языку в вузе посредством применения интерактивных методов обучения потребовала разработки ее индикаторов. Исходя из постулата, что важнейшим условием модернизации является применение интерактивных методов обучения, мы разработали следующие индикаторы модернизации занятий по русскому языку в вузе:

Таблица 3.2. – Индикаторы модернизации занятий по русскому языку в вузе

№	Наименование индикатора	%
1	Число преподавателей русского языка, регулярно применяющих интерактивные методы обучения	
2	Число преподавателей, эпизодично применяющих интерактивные методы обучения	
3	Число преподавателей, не применяющих интерактивные методы обучения	
4	Число студентов, положительно относящихся к интерактивным методам обучения	
5	Число студентов, отрицательно относящихся к интерактивным методам обучения	

б	Число студентов, безразлично относящихся к интерактивным методам обучения	
---	---------------------------------------------------------------------------	--

Опираясь на предложенные нами индикаторы модернизации занятий по русскому языку, на этапе констатирующего эксперимента (нулевой срез) мы выявили, что доля преподавателей, регулярно применяющих интерактивные методы обучения, составляет всего 7%; доля преподавателей, эпизодично применяющих интерактивные методы обучения, составляет 23%, остальные преподаватели проводят традиционные занятия. У студентов основная доля приходится на тех, кто безразлично относится к применению интерактивных методов обучения – 51%. (соответственно 38% положительно и 11% отрицательно).

Полученные данные говорят о большей заинтересованности студентов интерактивной методикой, чем преподавателей, что требует более активного включения преподавателей в модернизационные процессы в вузе.

Для определения предложенных индикаторов нами были созданы следующие фокус-группы: преподаватели русского языка в количестве 36 человек и студенты непедагогических специальностей, для которых русский язык не является родным (150 человек). Были разработаны и предложены следующие анкеты.

Фокус-группе преподавателей были заданы следующие вопросы:

1. Знакомы ли Вы с интерактивными методами обучения? Какие интерактивные методы обучения вы применяете на занятиях по русскому языку?
2. Какой процент занятий проводится Вами с применением интерактивных методов обучения?
3. Каковы результаты Ваших занятий с использованием интерактивных методов обучения?
4. Как в Вашем учебном заведении относятся к использованию интерактивных методов обучения?

Фокус-группе студентов были заданы следующие вопросы:

.Знакомы ли Вы с интерактивными методами обучения? Какие интерактивные методы обучения применяют Ваши преподаватели?

1. Какой процент занятий по русскому языку проводится с использованием интерактивных методов обучения?

2. Каковы результаты занятий с использованием интерактивных методов обучения?

Полученные данные в определённой мере подтверждаются и нашими наблюдениями. Анализируя ответы фокус-группы преподавателей, мы выявили следующее. На первый вопрос анкеты 72% преподавателей ответили, что знакомы с интерактивными методами обучения, но на продолжение вопроса, какие интерактивные методы они применяют на своих занятиях по русскому языку, чётких ответов получено не было. В основном говорилось, что это – игры. В связи со сказанным не было получено конкретного ответа и на вопрос анкеты: «Каковы результаты Ваших занятий с использованием интерактивных методов обучения?» Ответ сводился к повышению успеваемости. На четвертый вопрос анкеты были получены следующие ответы: в основном отношение или настороженное, или безразличное как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов.

Были проанализированы и результаты анкетирования фокус-группы студентов. На первый вопрос анкеты 68% студентов ответили, что не знакомы с интерактивными методами обучения и тем более не смогли сказать, какие интерактивные методы обучения применяют их преподаватели. Поскольку чётких ответов не было получено на первый вопрос, то и второй и третий вопросы фактически остались без ответа.

Помимо данных, полученных в результате анкетирования, мы, рассматривая формирование речевой компетентности как результат модернизации занятий по русскому языку, предположили необходимость проведения диагностики о готовности студентов к усвоению речевой дисциплины, совершенствования речевой личности. Данная готовность выявляется в ходе анализа речевого портрета обучаемых, который

складывается из характеристики их речевой деятельности на данном этапе, выявления болевых точек, наличия ценностного отношения к речи на русском языке, комплекса благоприятных факторов, способных в результате обучения сформировать речевую компетентность. Другими словами, предполагается спектр характеристик человека, позволяющих ему эффективно осуществлять речевую деятельность на русском языке. Мы полагаем, что значимыми характеристиками речевой компетентности являются:

- стиль речи и тезаурус, в которых студент чувствует себя наиболее органично и уверенно;
- потенциал мотивационной сферы, который, в частности, включает в себя интерес к результатам речевой деятельности;
- ценностное отношение к речевым предметам, наличие правильного представления об их сути;
- прилежание, успехи в освоении русского языка;
- уровень речевой тревожности, типичные языковые проблемы.

Характеризуя уровень речевой готовности студентов к формированию речевой компетентности, мы обращаем внимание на следующие особенности: контингент студентов и мотивация к изучению русского языка. Однако, характер мотивации мы бы обозначили как чисто учебный, конъюнктурный (в отличие от личностного), выражающийся, на наш взгляд, в отношении к предмету, важность которого доказана преподавателем и находит подтверждение в средовом факторе учебной деятельности (в круге значимых отношений с сокурсниками и преподавателями). Анализируя мотивационный потенциал обучаемых, мы пришли к выводу о наличии дисбаланса конъюнктурной и личностной мотивации, который, в частности, проявляется в том, что студенты стремятся к выполнению требований преподавателя-русоведа на занятиях, но не заинтересованы в развитии речи вне учебных требований (редко высказывают желание посещать кружок или

спецкурс). Данный факт говорит об отсутствии потребности в рефлексии по поводу качества своей речи внеучебных заданий.

Помимо анализа особенностей контингента обучения, в рамках констатирующего эксперимента проводилась оценка качества формирования речевой компетентности студентов в процессе освоения ими традиционного речевого курса русского языка. Проведение соответствующей диагностики на данном этапе, а также на этапе формирующего эксперимента основывается на следующих принципах:

- *системности*, связанной с необходимостью диагностировать все компоненты речевой компетентности на каждом этапе учебного процесса;
- *многомерности*, предполагающей оценку не только знаний, но и субъектных характеристик;
- *последовательности*, отражающей динамику процесса (начальный / промежуточный / конечный уровень);
- *непрерывности*, предполагающей «отслеживание» каждого модуля, этапа усвоения знаний и формирования навыков;
- *опоры на критерии сформированных компонентов речевой компетентности*, которые варьируются в зависимости от этапа обучения и профиля специальности;
- *гибкости*, нацеленной на минимизацию стрессового фактора.

При выявлении критериев сформированности речевой компетентности обучаемых, мы исходили из того, что критерием принято называть признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. В связи с предметом нашего анализа мы полагаем, что система критериев должна быть представлена сообразно структуре речевой компетентности, т.е. оценивать мотивационно-целевой, содержательный и личностный компоненты. Показателями речевой компетентности обучаемых являются их образовательные продукты, систематизированные в портфеле достижений. Помимо базовых показателей и критериев, на этапе констатирующего эксперимента нами была разработана

тестовых заданий, анкет, контрольных работ, нацеленная на последовательную диагностику всех компонентов речевой компетентности на каждом этапе. Данная система отражена в разработанном нами инструментарии мониторинга.

Диагностика процесса формирования и степени сформированности компонентов речевой компетентности студентов осуществлялись на протяжении всех этапов опытно-экспериментальной работы. Обучаемые данной группы прошли только начальный этап формирования речевой компетентности: на первом курсе освоили традиционную дисциплину «Практический курс русского языка».

Последующая диагностика группы на втором курсе осуществлялась автором в процессе учебных коммуникаций при изучении курса «Практический курс русского языка» и при комплексном рейтинговом тестировании выпускников вуза (2015-2016-гг.).

Диагностика результатов проводимой работы осуществлялась в виде нулевого среза (констатирующий эксперимент) и итогового среза (формирующий эксперимент).



Схема 3.1. Портфель достижений студента.

Репрезентативность выборок обеспечивалась их случайностью, однородностью, достаточным объемом, который определялся по формуле для расчета характеристик простой случайной выборки:

$$N = Z^2 p(1 - p) / A^2, \text{ где } a = 0,95 - \text{уровень значимости};$$

$Z = 1,96$ – квантиль распределения данной случайной величины; $p = 0,98$ – доля единиц с данным значением признака по предварительным исследованиям; $D = 0,05$ – предельная ошибка.

$$1,96^2 \times 0,98 \times 0,02 /, \text{ отсюда: } n = 30,12.$$

Таким образом, объем репрезентативной выборки в каждой группе должен быть не менее 30 человек.

Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы опиралась на соотношение результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

Базой для выводов констатирующего, а впоследствии и формирующего экспериментов являлись:

- оценивание достижений студентов (схема 3.1);
- анализ индикаторов модернизации занятий по русскому языку;
- анализ анкет, проводимых в фокус-группах.

Организация экспериментальной работы опиралась на определённые дидактические принципы и подходы к организации учебной деятельности студентов.

Выделение нами дидактических принципов базируется на понимании их сути как начал, исходных положений теории лингвистического обучения, как рекомендаций по способам регулирования отношений участников процесса обучения русскому языку. Так, ведущим дидактическим принципом нашей работы является *субъект-ориентированность*, связанная с пониманием активности субъектов учебной деятельности на занятиях по русскому языку. Ориентация на субъект в контексте лингвистического обучения будущих специалистов предполагает, во-первых, учет коммуникативных потребностей личностей, еще находящихся в процессе становления, во-вторых, формирование их готовности стать профессионалами, в-третьих, содействие их будущему самоопределению в поле языковой культуры, т.к, на наш взгляд, представляется обоснованным выделение еще одного дидактического принципа *практико-ориентированности*.

Принцип практико-ориентированности, связанный с удовлетворением насущных и потенциальных коммуникативных потребностей будущих специалистов, прагматично ориентирован на социально-профессиональную конъюнктуру. Необходимость опоры на данный принцип обоснована социальным заказом к содержанию вузовского образования; уважением к внутренней философии и системе ценностей личностей, пользующихся правом на выбор способов самореализации в рамках той или иной

профессии, в условиях психологии специальности и этики профессионального речевого поведения.

Вуз – это система, которая обязана реагировать на требования образовательной конъюнктуры, связанной, в частности, сегодня с необходимостью формирования речевой компетентности студента. Однако помимо социальной лабильности вуз должен осуществлять функцию оценки качества образования на предмет его соответствия модернизации процесса обучения, при необходимости, коррекции процесса обучения с целью обеспечения личности видения речевых ориентиров. Вот почему баланс практико-ориентированности обучения русскому языку является для нас принципиальным. Формирование речевой компетентности как результат модернизации занятий по русскому языку является необходимым средством их самореализации и профессионализации.

Поэтому, организовав экспериментальную работу, мы попытались:

- выявить подходы к процессу обучения русскому языку в вузе;
- структурировать интерактивные методы обучения как условие модернизации занятий по русскому языку;
- сформировать речевую компетентность студентов как результат выше обозначенной модернизации.

Сделанные выводы приводят нас к пониманию, что процесс обучения контекста обусловлен тем, что создает для исследователя ракурс собственного видения педагогических проблем. В связи с этим, на наш взгляд, основополагающим подходом к решению специфических педагогических задач (в частности, к формированию вариативной по содержательным характеристикам речевой компетентности студентов) является ситуационный подход, возникший в рамках теории управления – М. Фоллет, Дж. Вудворд, Т. Берне, Дж. Сталкер, П. Лоуренс; в методологии – Э. Мамбетакунов, Юдин и др; в педагогике – О.Ю. Афанасьев. Ключевым понятием, лежащим в основе данного подхода, является ситуация как система обстоятельств и условий, наиболее значительно влияющих на

организацию в данное время. В контексте нашего исследования ситуация подразумевает вариативность применения интерактивных методов обучения в зависимости от тех жизненных и профессиональных ситуаций, в которых могут оказаться студенты.

На наш взгляд, методология анализа образовательного контекста (ситуации) может считаться универсальной, если она включает в себя аспекты характеристики: заданные внешней средой задачи и их соответствия; обучаемый контингент; методическая система. При ситуационном подходе данные аспекты не равнозначны, а иерархично структурированы. Выявление социальных требований к уровню подготовки специалистов, их сопоставление с содержанием образования, а также характеристика обучаемого контингента должны являться базовыми для проведения эксперимента, а, следовательно, влиять на выявление оптимальных условий обучения, которые будут отражены в технологии, и, в частности, потребуют корректировки интерактивных методов обучения. С точки зрения ситуационного подхода, выбранные педагогом методы и приемы, не могут претендовать на универсальность, т.е. они должны варьироваться в зависимости от ситуации. Поэтому очевидно, что реализация контекста обусловленной технологии является следствием разработки авторских интерактивных методов обучения. Вот почему, на наш взгляд, ситуационный подход синонимичен субъект-субъектному подходу – в этом смысле учебный процесс продуцируется коллективным субъектом: обучающим и обучаемым (схема 3.2.).

Данные аспекты определяют специфику применения интерактивных методов обучения и очерчивают весь спектр подходов к решению исследовательской задачи.

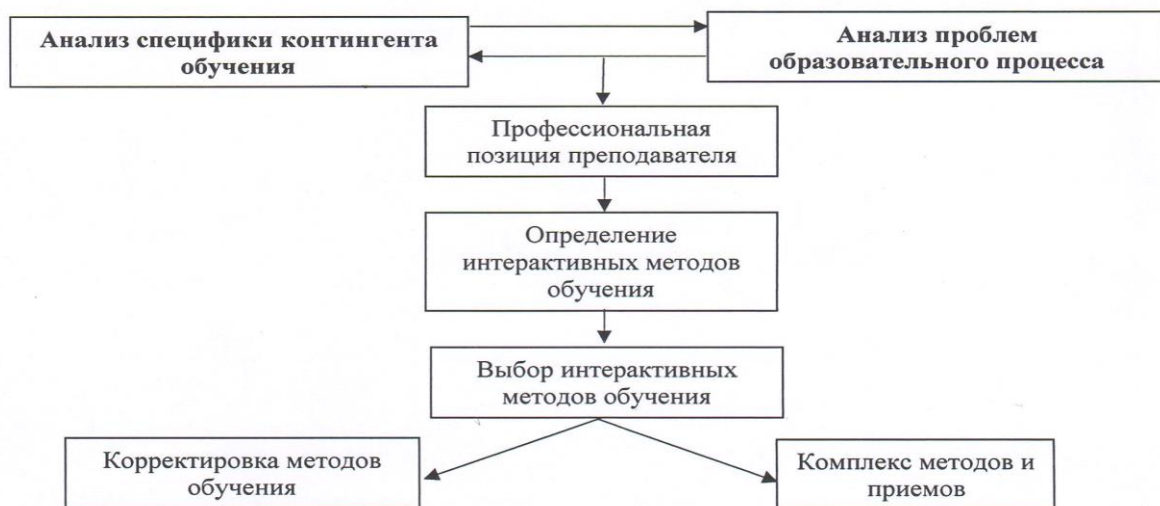


Схема 3.2. Реализация ситуационного подхода к обучению.

В рамках субъект-субъектного взаимодействия изучение специфики типизированного субъекта обучения, на наш взгляд, должно базироваться на комплексной характеристике, которая схематично может быть представлена следующим образом (схема 3.3.)



Схема 3.3. Схема изучения субъектов обучения.

Данный подход обуславливает субъектное взаимодействие, детерминирующее, в свою очередь, профессиональную позицию преподавателя: систему отношений, ценностей, действий в педагогической деятельности, выражающейся в стремлении достичь определенных результатов. Характеризуя процесс обучения, в том числе русскому языку, можно отметить, если преподаватель имеет дело с обучаемым, предметом, процессом и с собой, то как структурированы данные компоненты в сознании

преподавателя, отражают его ценностные ориентации, наличие концептуализма в деятельности, а, следовательно, и уровень профессионального самоопределения. Поэтому мы полагаем, что аксиологический подход к решению формирования речевой компетентности студентов задачи является достаточным.

Базируясь на ценности полусубъектной парадигмы образовательного процесса, мы считаем возможным констатировать, что аксиологический подход к процессу обучения будет структурирован в виде системы ценностей (схема 3.4.).

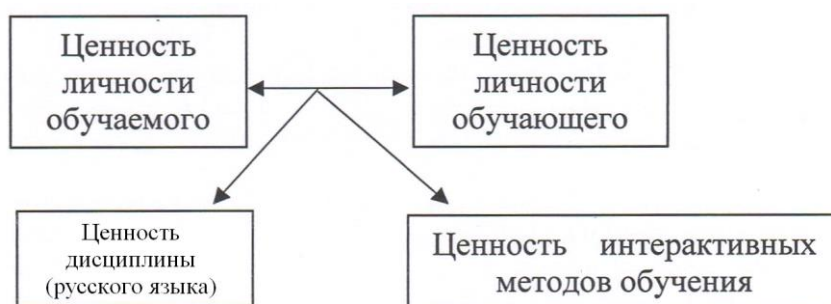


Схема 3.4. – Соотношение ценностей обучения в полусубъектной парадигме.

Диалоговый подход к процессу обучения русскому языку продуцирует речевое взаимодействие обучающегося и обучающего, а также обучаемых между собой.

В рамках речевого взаимодействия обучающегося и обучающего значительную роль играет также диалоговый подход. Он, на наш взгляд, способствует проявлению речевой активности обучаемых, поскольку обеспечивает речевое взаимодействие. И, как было отмечено выше, в формировании речевой компетентности значительную роль играет деятельностный подход.

Определение речи как вида деятельности является доказательством эффективности применения деятельностного подхода к организации занятий

по русскому языку. В целом, система взаимосвязанных подходов к процессу обучения русскому языку выглядит следующим образом (схема 3.5.).

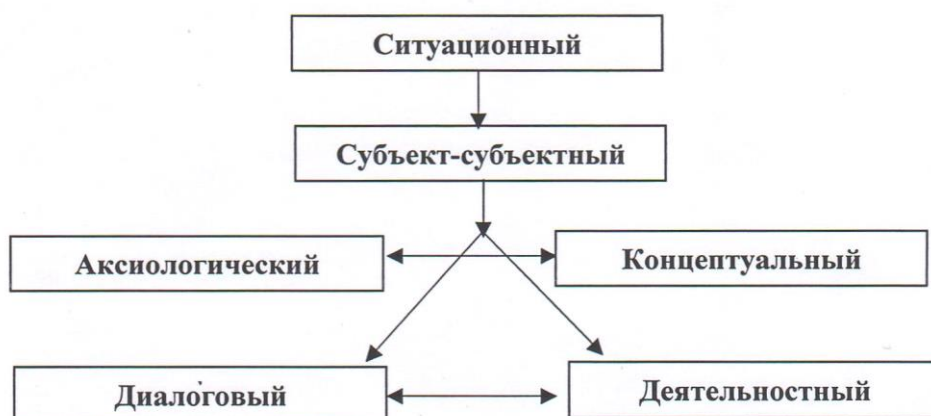


Схема 3.5. – Комплекс подходов к формированию речевой компетентности студентов неязыковых специальностей на занятиях по русскому языку с применением интерактивных методов обучения.

Опора на комплекс данных подходов позволила нам в дальнейшем выявить особенности применения интерактивных методов обучения, базирующихся на учете контингента обучаемых, условиях обучения в коммуникативном пространстве конкретного вуза, концепции обучения, продуцирующийся профессионально-личностной позицией обучаемого и его пониманием необходимости изучения русского языка. С учетом данных позиций мы разработали комплекс интерактивных методов обучения для занятий по русскому языку, который будет освещен в следующем разделе.

3.2. Проведение формирующего эксперимента и его результаты

Цель формирующего эксперимента – модернизация обучения русскому языку путём применения интерактивных методов обучения, результатом которой должно стать развитие речевой компетентности студентов.

Проведение формирующего эксперимента нацелило нас на необходимость применения интерактивных методов обучения, которые создают условия для модернизации занятий по русскому языку и развития

речевой компетентности студентов, для которых русский язык не является родным. При применении интерактивных методов обучения значительную роль играет развитие субъектности, которая, как было отмечено выше, возможна только в деятельности, в которую включён субъект и в которой он сам: а) ставит цели б) концентрирует волевое усилие на достижении цели в) рефлексивует ход и результаты своей работы. В ходе данной деятельности студент должен получить опыт в нескольких аспектах: *во-первых*, в осуществлении целеполагающей деятельности студентов и корректировки данной деятельности преподавателем студент формирует свою личную цель, ставит учебную задачу, и даже последовательность учебных задач. Постепенно студент развивает способность ставить перед собой всё более сложные задачи. Позже он развивает способность ставить учебную задачу в соответствии с собственными способностями и достижением своих жизненных целей, в которых русский язык играет не последнюю роль; *во-вторых*, в области проектирования студентом собственной учебной и образовательной деятельности он проводит разделение деятельности на относительно законченные этапы, разбику этапов на шаги, прогнозирование и определение трудных и относительно лёгких мест, составляет план действий; *в-третьих*, происходит неуклонное наращивание в образовательном процессе объёмов и уровня продуктивной деятельности и снижение объёмов репродуктивной деятельности. Из этого сразу же вытекает необходимость дифференциации содержания и способов осуществления учебно-познавательной деятельности, расширение возможности выбора деятельности студентами по её объективно определяемому уровню сложности и предполагаемым способам её осуществления; *в-четвёртых*, развивается способность студента самостоятельно определить проблему, сформулировать и продиагностировать её, вкладывая в данный процесс личностные смыслы, определить предельность границ своего опыта, понять и очертить области незнания. В ходе последовательного решения проблем постепенно развиваются способности к конструированию, а также

реконструкции алгоритмов, развивается логическое мышление, происходит накопление способов решения проблем. Студент приобретает умение организации целенаправленного поиска, отбора и обработки информации, необходимой для решения проблемы; *в-пятых*, студент должен научиться взаимодействию с преподавателем и с одноклассниками, чтобы решать личные учебные проблемы через использование возможностей интеллектуальной системы, которую и представляет собой работающая в режиме поиска группа. В этой деятельности происходит усвоение тонкостей и особенностей внутригрупповых ролей. Студент получает опыт взаимодействия, усваивает необходимость внесения собственного вклада как обязательного условия включения в работающее групповое сообщество. Он приобретает собственный опыт оказания помощи другим и принятия помощи от других. Таким образом, приобретается опыт взаимодействия; *в-шестых*, развивается самоконтроль на этапе выполнения деятельности, итоговый контроль и самооценка по её выполнению. Когда у студента сформирован внутренний план выполнения деятельности, то в ходе её выполнения студент постоянно отслеживает данный процесс, сверяя его с уже имеющимся в сознании планом; *в-седьмых*, постоянно организуемая и постоянно проводимая рефлексия собственной деятельности, в том числе речевого, и изменение отношения студента (к себе, к задаче, к другим и т.д.) в конечном итоге формирует рефлексивную культуру у студента.

– В соответствии с данным пониманием построения интерактивного процесса обучения русскому языку и проводился наш формирующий эксперимент, который состоял из следующих этапов.

– *1-этап – мотивационный*: преподаватель заявляет общий замысел, создаёт положительный мотивационный настрой; студенты обсуждают, предлагают идеи.

– *Планово-подготовительный*: определяются тема и цели занятия, формулируются задачи, вырабатывается план.

– *2-этап – информационно-оперативный*: студенты собирают материалы, работают с литературой, и другими источниками; преподаватель наблюдает, координирует, поддерживает, направляет, и сам является в определённой мере информационным источником.

3-й этап – рефлексивно-оценочный: студенты представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и оценке результатов; преподаватель выступает слушателем и лишь участником коллективной оценочной деятельности.

Алгоритм активной познавательной деятельности студентов в процессе применения интерактивных методов обучения складывается из трёх основных шагов, к которым студентов подводит преподаватель:

- выделение основных целей усвоения учебного материала;
- отбор содержания учебного материала, промежуточных выводов;
- определение познавательных действий и результатов деятельности в целом с учётом дальнейшего планирования.

Нами был разработан также алгоритм применения интерактивных методов обучения, который состоит из следующих компонентов:

- содержание изучаемой темы;
- контингент студентов;
- время, отводимое на тот или иной интерактивный метод;
- наличие дидактического материала;
- определение цели занятия;
- выбор методов обучения, определение их содержания;
- уточнение дидактических функций выбранных методов;
- подведение итогов занятия.

Подбирая интерактивные методы обучения, опираясь на вышеописанный алгоритм, мы актуализировали следующие элементы структуры занятия:

- начало занятия;
- презентация учебного материала;

– завершение занятия или учебного дня.

Подбирая интерактивный материал для формирующего эксперимента, мы взяли за основу метод, называемый в дидактике методом темацентрированного взаимодействия (темацентрированная интеракция) модель Рут Кон [70]. Задача преподавателя в данном случае заключается в поддержании динамического баланса между личными потребностями и личными проблемами (Я), групп с динамической ситуацией (Мы), работы над темой (Оно/Она). При этом целесообразно исходить из индивидуальных условий, при которых работает группа. Визуально это представлено в виде круга/глобуса, символизирующего окружающую среду, в которой встречается группа с целью изучения темы. Под окружающей средой понимается учреждение, место, время, данные группы, условия её работы, Внутри глобуса помещается треугольник, углы которого обозначают: Я (личность), Мы (группа), Она/Оно (тема) (схема 3.6.).

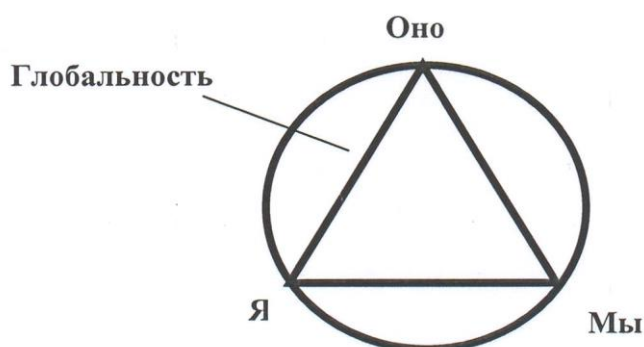


Схема 3.6. Схема темацентрированного взаимодействия.

Основой метода темацентрированного взаимодействия являются следующие положения:

- уважай себя, что значит, осознай сам свои внутренние состояния и потребности;
- прими и проявляй себя с такой ответственностью, которой ты бы желал от других;

– эмоциональные помехи имеют преимущество, так как они тормозят личностное развитие;

– следи за «препятствиями» на твоем пути: что тебе лично мешает, слушай, что мешает другим.

Темацентрированное взаимодействие поддерживается с помощью выполнения участниками учебного процесса как студентами, так и преподавателями, следующих правил:

– в своих высказываниях представляй самого себя: говори от имени «Я», а не «Мы»;

– если ты задаешь вопрос, скажи, почему ты его задаешь. высказывайся, но избегай интервью.

– будь аутичным и селективным в своих высказываниях.

– воздерживайся от комментариев по поводу других участников занятия;

– выскажи свою реакцию, свои чувства;

– будь сдержанным в своих обобщениях;

– посторонние диалоги мешают, но бывают ситуации, где они важны;

– поделитесь и расскажите нам то, что Вы обсуждаете с другим или другими;

– в одно и то же время должен говорить только один.

Есть варианты, что преподаватель или кто-то из студентов, или каждый выбирает листок бумаги и предлагает свое правило. Важно достигнуть согласия всех учеников принять это правило. Работу эту проводить лучше всего в начале учебного года и визуализировать на определенном месте в аудитории. Вместе с тем правила не должны быть чем-то раз и навсегда определенным; они могут меняться, дополняться в течение дня, одного семестра или всего процесса обучения в вузе.

Преподаватель записывает некоторые правила, которые являются важными с его точки зрения для успешного и эффективного процесса обучения.

Можно применить следующие правила:

- быть ответственным за собственное обучение;
- ценить время (своевременно начинать и заканчивать, не доминировать в группе, не мешать другими, т.п.);
- принимать активное участие в работе, хотеть делиться своими мыслями и опытом;
- не мешать на занятии высказываться, слушать мысли других, не перебивать;
- изъявлять желание экспериментировать с новым опытом, идеями, и не отказываться от выполнения творческих заданий.

Модель Рут Кон уже давно заняла прочное место в мировой педагогической науке. Например, рассматривая уровни развития компетенции учеников, предлагается подразумевать под *темой* – предметную компетенцию, *я* – методическую компетенцию, *мы* – социальную компетенцию. Форма внутри круга составляет личностную компетентность, включающую в себя предметную, методическую, социальную компетенции. При этом важно понимание динамичности всех компонентов для успешного протекания учебного процесса.

Как только большая часть в внимании на протяжении относительно долгого времени будет уделяться только одному компоненту, формированию только одной компетенции, учение станет протекать односторонне, что приводит к ослаблению концентрации, отсутствию мотивации, скучности и неэффективности обучения.

Во время занятия каждому преподавателю необходимо войти в роль студента и почувствовать, осознать преимущество развивающих, гуманистических подходов, в противоположность тем, где преподаватель и готовит занятия, ведет объяснение материала в форме монолога, руководит

практическими занятиями, оценивает и переживает, а студент большее время сидит пассивно. Чаще всего за активностью преподавателя на занятии не видна активность студентов. А если в группе больше 30 студентов, то при завершении занятия всегда остаются студенты, которые не сказали на занятии ни слова, они урок «отсидели». Активное обучение предполагает общение в диалоге, возможность делиться своими мыслями и опытом как на уровне преподаватель – студент, так и на уровне студент – студент.

Нередко преподаватели пытаются работать на развитие активности студентов, но страх услышать в ответ критику или сделать ошибку при ответе «сковывает» активность студентов. Поэтому необходимо развитие нового отношения к «ошибке», ведь если студенты все знают, но не делают ошибок, тогда зачем нужны преподаватели?

С годами у наших студентов формируются определенные стереотипы поведения, реакции на исправления, как следствие возникают эмоциональное напряжение перед началом занятий, немотивированное волнение, переходящее в страх перед занятием и неудовольствие вузом. Поэтому для преподавателя крайне важно с самого начала создать атмосферу доверия и безопасности. Ни в каком случае не стоит сопоставлять такие отношения с попустительским стилем воспитания. Речь идёт о демократическом стиле общения, при котором студенты работают сами, не ожидая команд и требований взрослых. Исследования показали, что именно при таком стиле общения студенты работают сами без «надзора», не ожидая «команд». Поэтому мы старались наладить, атмосферу, где студенты чувствовали себя свободными, как среди друзей, и здесь любые мысли достойны уважения. Обучение является, таким образом, одним из видов коммуникации, а содержание учебного материала – это основание, на котором развёртывается диалог на занятии.

Когда преподаватель передаёт учебный материал через призму своего восприятия, своего личного опыта, он моделирует определенное отношение к этому материалу студентов, что:

- придает большую достоверность, убедительность изложению темы;
- побуждает студентов пережить радость узнавания через опыт преподавателя своих собственных впечатлений, оценок, мыслей, отношений, что способствует развитию рефлексии студентов;
- помогает студентам по-новому взглянуть на тему и содержание и тем самым, способствуя развитию их творческого мышления;
- создает обстановку доверительности, искренности на занятии, «эмоциональное поле».

Только в такой атмосфере возможно индивидуальное творчество.

Применение интерактивных методов обучения было нацелено на развитие устной и письменной речи и на чтение, на всё то, что способствует развитию речевой компетентности на русском языке. Подбор данных интерактивных методов обучения нашёл отражение в нашем учебном пособии. Пособие называется «Русский язык» (на интерактивном современном методе обучения). В данном пособии мы попытались систематизировать интерактивные методы обучения на занятиях по русскому языку, и для иллюстрации нашего эксперимента приведем некоторые примеры. Отмеченная выше структуризация интерактивных методов обучения (начало занятия, презентация учебного материала, завершение занятия) подкрепляется в нашем исследовании практическими примерами.

Мы считаем, что занятие важно начать в интерактивном режиме. Приведём отдельные образцы таких занятий.

Итак, начало занятий. Особенно важны занятия в начале учебного года, семестра, рабочей недели. В группу могут прийти новые студенты или студенты после выходного дня, наполненного как положительными, так и отрицательными эмоциями. Чтобы быстрее интегрировать студентов в учебную жизнь, можно сделать упражнение «Свободный стул». Студенты рассаживаются по кругу на стулья, при этом один стул с правой стороны преподавателя пуст. Преподаватель говорит: «Мой стул с правой стороны не занят, я хочу, чтобы на него села наша новенькая студентка. Асель

пересаживается на пустой стул, и студент, с правой стороны которого освободился стул говорит: «Мой стул с правой стороны не занят. Я хочу, чтобы на этот стол села Алима» и т.д.

Приведём пример презентации учебного материала, для которой могут подойти такие методы, как «Инфо-угадайка», «Кластер». «Мозговой штурм» и др. Здесь важна работа в команде. Преподаватель делит студентов на группы и объясняет задание: создать и презентовать групповой проект на заданную тему. Предварительно необходимо составить план размещения, принесённого преподавателем дидактического материала. На работу отводится 20-25 минут. По истечении данного времени каждая группа или её представители должны презентовать свой проект. В ходе практической деятельности студентов учебная аудитория превращается в настоящую творческую мастерскую. В конце занятия появляются значительные творения, каждое из которых уникально. Научиться дружно работать в группе, прислушиваться к мнению одноклассников и при этом развивать свою речь на русском языке – всё это относится к основным целям занятия.

Чтобы избежать интерференции в речи студентов в кыргызскоязычных группах необходимо планировать занятие по русскому языку следующим образом:

Преподаватель на доске объясняет новую тему:

- **Тема занятия: Известные женщины в истории страны.**
- **Повторение по теме:** «Имя прилагательное». Разряды имен прилагательных по значению(закрепление).
 - «Патриот – это человек, служащий родине, а
 - родина – это прежде всего народ» (Г.Н. Чернышевский)
- **Речевая цель:**
 - будут анализировать текст «Курманжан-Датка – Царица Алая», поделиться впечатлениями о прочитанном и выразить свое мнение о патриотах нашего государства.

Языковая цель:

– будут находить в тексте имена прилагательное и определить разряды.

– Социокультурные:

– формируют представление о патриотах нашего государства, как о большой ценности и могут участвовать в обсуждении и высказывать свою точку зрения.

ХОД ЗАНЯТИЯ:

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. Вводная часть занятия: Какие ассоциации у вас возникают при слове «патриотизм»? Давайте вместе составим кластер. Патриотизм – это ... (любить родину, предан своему народу, чистосердечный человек, любовь к Отечеству, уважение к народу)	Студенты называют слова, связанные с понятием «патриот». Используя имена существительные, прилагательные в своей речи. Составляют кластер письменно (5 мин).
2. Игра «Предмет - Признак» - От данных существительных образуем прилагательное при помощи суффикса н,нн,ск и определите род. (ключевые): личность, деятель, государства, исследователь, способность, дипломатичность, протест, правитель, помощница, поэтесса.	Студенты отвечают устно (6мин).
3. Текст» Курманжан – Датка –Царица Алая» - Как вы думаете, ребята, о чем может быть текст? Напишите 3-5 предложений (3мин). - Обсудите написанное в парах	Зачитывают свои предположения в парах, в общей группе (по желанию)
4. Работа с текстом	Студенты отвечают на вопросы, описывая патриотизм этой личности, используя прилагательные в своей речи.

Работа с текстом.

Предтекстовые задания.

Задание 1. Словарная работа:

1. **Кочевники** – этносы, народы и племена, исторически сложившиеся в кочевых этно-культурных условиях.
2. **Окрестность** – местность, прилегающая к чему-нибудь, окружающее пространство.
3. **Традиция** – обычай, установившийся порядок в поведении, в быту.
4. **Интрига** - происки, скрытные действия, обычно неблагоприятные, для достижения чего-нибудь.
5. **Псевдоним** - лицо, выступающее под таким именем.

Задание 2. Какие слова похожи по значению? Соедините их.

Выдать – округ

Традиция – народность

Окрестность – обычай

Племена – отдать

Задание 3. Притекстовые задания.

Допишите окончания имен прилагательных:

В 1832 году богатый алайск... феодал бек Алимбек, имевш... звание датки и возглавлявш... племена алайск... киргизов, освободил Курманжан от брачн... договор.. и взял её в законн... жён... Она родила ему шестер... сынов..., была неизменн... помощниц... и советниц.... Их брак длился 29 лет и оборвался неожиданно: Алимбек, принимавш... участие во многочисленн... дворцов... интригах в Кокандск... ханств..., в 1862 году во время одного из дворцов... переворотов попал в западню и был убит. Правление перешло к его пятидесятилетн... супруг....

Работа в команде.

Задание 4. Прочитайте текст еще раз. Используем технологию «Инсерт».

Инсерт от английского слова insert – эффективное чтение.

I-interactive – интерактивная

N-nothing – размечающая

- S- system – система для
- E- efektive – эффективного
- R- reading – чтения и
- T- размышления

Во время чтения текста необходимо делать на полях пометки, а после прочтения текста, заполнить таблицу, что вы узнали из текста выписываем т.е. заполняем таблицу, где значки станут заголовками графа таблицы:

V	+	-	?

” V – я это знаю,”+” – это новая информация для меня,” –“ Я думал по – другому, это противоречит тому, что я знал;”?” – это мне непонятно нужны, объяснения, уточнения, есть вопросы” как читать текст сохраняя интерес к теме”. Делайте пометки после чтения текста. Это обеспечивает вдумчивое, внимательное чтение путь от старого к новому.

Датка _– Царица Алая.

Маматбай кызы родилась в аиле Жапалак, в семье киргизов-кочевников из клана Монгуш, населявшего окрестности Оша. Когда ей исполнилось 18 лет, родители хотели выдать её замуж за байского сына Кулысад Ярова, который был втрое старше девушки, но она, нарушив традицию, сбежала из юрты жениха и вернулась в дом своего отца, Маматбая, где жила в течение трёх последующих лет.

В 1832 году богатый алайский феодал бек Алимбек, имевший звание датки и возглавлявший племена алайских киргизов, освободил от брачного договора и взял её в законные жёны. Она родила ему шестерых сыновей,

была неизменной помощницей и советчицей. Их брак длился 29 лет и оборвался неожиданно: Алимбек, принимавший участие во многочисленных дворцовых интригах в Кокандском ханстве, в 1862 году во время одного из дворцовых переворотов попал в западню и был убит. Правление перешло к его пятидесятилетней супруге.

После смерти мужа Курманжан добилась, чтобы ее признали правительницей Алая и Гульчи, где проживало около девяти тысяч семей кыргызов. Кокандский хан Худояр при поддержке Бухарского эмира дал ей почетное звание «датки». Как замечают исследователи, кокандские ханы с осторожностью и почтением относились к алайской правительнице, ценившие её способность сохранять власть над непокорным киргизским народом, всегда заискивали перед нею и во время пребывания ее в Коканде устраивали почетный прием, а Бухарский эмир и Кашгарский бек даже раз в год присылали на Алай своих послов с богатыми подарками.

Датка пользовалась признанием и царского правительства России. Сам российский император подарил Курманжан-датке дорогой перстень с драгоценным камнем и золотые часы, усыпанные бриллиантами. Генерал-майор Скоблев устроил ей теплый прием и обильное угощение, одарил парчовым халатом и назвал ее «царицей Алая».

Она вызывала огромное уважение у современников. Так, русский ученый-путешественник Л.Ф. Костенко писал: «Она женщина энергичная и умная. Только она одна могла сплотить до некоторой степени разрозненные киргизские роды». Русский исследователь И.П. Ювачев, близко знавший, подчеркивал, что «в своих длинных красивых речах показывала большой ум и дипломатические способности. Несмотря на старость, глаза ее сохраняли еще живые огоньки, а в чертах проглядывала выделяющая ее от других киргизок особая миловидность».

О Курманжан-датке как выдающейся женщине Востока рассказать можно много, а вот если произнести имя Зыйнат, вряд ли вы что-то услышите в ответ. Между тем, речь идет об одном и том же человеке.

Знаменитая дочь кыргызского народа Курманжан-датка писала стихи под псевдонимом Зыйнат. Следуя восточной традиции, Зыйнат писала на фарси. В своих газелях она писала о человеческих взаимоотношениях, высказывала идеи верности, миролюбия, пела о «кыргызских горах», о «чистых родниках и о «быстрых скакунах». Ее произведения отличаются поэтическим совершенством и высокой художественной формой

Послетекстовые задания.

Прочитайте текст еще раз.

Ответьте на вопросы:

1. Что Вам известно о.....?
2. Почему она нарушила традицию и не вышла замуж?
3. Как бы поступок 18-летней девушки был воспринят в наше время?
4. Кто такой бек Алимбек?
5. В каком году Алимбек взял в законные жёны?
6. Сколько было детей в их семье?
7. Сколько лет они были вместе?
8. В каком году и как был убит алайский бек Алимбек?
9. Кто стал управлять государством после гибели Алимбека?
10. Кем стала Курманжан-датка после смерти мужа?
11. Кто дал ей почетное звание «датка»?
12. Как относились кокандские ханы к алайской царице и какие качества ценили в ней?
13. Как встречали во время ее пребывания в Коканде?
14. Кто присылал послов с подарками на Алай для царицы?
15. Как относилось царское правительство к России?
16. Кто и какие подарки делал датке?
17. Кто назвал датку царицей Алая?
18. Что писал ученый-путешественник Л.Ф. Костенко?
19. Какие достоинства отмечал русский исследователь И.П. Ювачев?
20. Какова ее роль в истории страны?

21. Какие черты характера позволили ей стать алайской царицей?
22. Что вы знаете о поэтессе Зыйнат?
23. Какие темы затрагивала в своих газелях Зыйнат?
24. Что Вы знаете о газели, как о лирическом стихе?
25. Как можно охарактеризовать творчество Зыйнат?

<p>5. Рефлексия На доске (или на флипчарте) записано: Характер Датки</p>	<p>Студенты выходят по одному и записывают вокруг фразы прилагательные характеризующую - Датки</p>
<p>5. Написание Эссе «Известные женщины в истории страны» Напишите об этом пятиминутное эссе (5 мин) Помни: 1) В эссе есть введение, основная часть, и вывод (заключение) 2) Все предложения должны быть связаны между собой по смыслу и грамматически 3) Тема должна быть раскрыта полностью</p>	<p>Студенты пишут эссе в течение 5 минут, зачитывают друг другу в паре, затем в общей группе.</p>
<p>6. Домашнее задание Доработать эссе с учетом рекомендация и требованиями к эссе</p>	<p>Критерии раздаются на отдельных карточках Критерии 1). Структура (наличие введения, основной части и заключения) – 3 балла 2). Связность текста (все предложения связаны между собой по смыслу и грамматически) – 3 балла 3). Полнота раскрытия темы – 4 балла</p>

Таким образом, интерактивные методы обучения делают занятие более динамичным, информативным, повышает мотивацию к изучаемому предмету через использование большого спектра наглядных пособий, позволяет повысить результативность занятия за счет включения в активную деятельность каждого студента.

Достаточно продуктивным нам на втором этапе занятия, является интерактивный метод, получивший название «Casestudy» (разбор конкретных ситуаций).

Метод Casestudy способствует развитию различных практических навыков. Они могут быть описаны одной фразой – творческое решение проблемы и формирование следующих навыков.

Аналитические навыки. К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично. Особенно это важно, когда информация не высокого качества.

Практические навыки. Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе, способствует формированию на практике навыков говорения.

Творческие навыки. Одной логикой, как правило, CASE ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

Коммуникативные навыки. Среди них можно выделить, такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

Социальные навыки. В ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и что для нас особенно важно – навыки взаимодействия.

Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их

решения, определения целей, критериального подбора ситуации, подбора необходимых источников информации, подготовку первичного материала в CASE, экспертизу, подготовку методических материалов по его использованию.

Выделяют следующие основные этапы создания CASE:

1-этап. Определить цель создания CASE, например, обучение эффективным коммуникациям внутри группы. Для этого можно разработать CASE по конкретному хорошо известному предприятию, описав разработать вопросы и задания, которые позволят студентам освоить различные виды коммуникаций на русском языке (беседы, написание эссе, стенгазета, объявления и пр.).

2-этап. Идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию, вуз, группу и т.д. '

3-этап. Провести предварительную работу по поиску источников информации для CASE. Можно использовать поиск по ключевым словам в Internet, анализ каталогов печатных изданий, журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок.

4-этап. Собрать информацию и данные для CASE, используя различные источники.

5-этап. Подготовить первичный вариант представления материала в CASE. Этот этап включает компоновку материала, определение формы презентации (видео, печатная и т.д.)

6-этап. Обсудить CASE, привлекая как можно более студентов. Результат такой оценки может быть внесение необходимых изменений и улучшение CASE.

7-этап. Подготовить методические рекомендации по использованию CASE. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации CASE, описать предполагаемые действия студентов и преподавателя в момент обсуждения CASE. Ситуации CASE могут быть

самыми различными. Их обсуждение в группе стимулирует активность речевую активности студентов.

Таким образом, мы рассмотрели центральную часть занятия, которую мы условно называем презентацией учебного материала, но, как было отмечено выше, необходимо эффективно и интерактивно завершить занятия.

Приведём пример завершения занятия. При этом учтем, что проведение обратной связи – это зачастую то, что преподаватель делает ежедневно, даже не замечая этого. Это его комментарии, выставление отметок. Простой опрос студентов бывает сложным, не всегда интересным другим, здесь целесообразно использовать студентов на местах в роли оценивающих ответ. В данном случае, к примеру, уместен интерактивный метод «Светофор». Один студент отвечает, остальные оценивают ответ товарища с помощью карточек: зелёная – правильный ответ, жёлтая – частично правильный, красная – неправильный (можно наоборот). Возможностей у метода «Светофора» много. Например, можно ввести студентов в тему «Времена года» с помощью загадок, тогда первый правильный ответ – карточка красная, второй правильный ответ – карточка жёлтая, третий правильный ответ – карточка зелёная. Например:

Ветви белой краской разукрашу,

Брошу серебро на крышу вашу.

Теплые весной придут ветра

И меня прогонят со двора.

Лето (1)

Зима (2)

Весна (3) – правильный ответ второй – это жёлтая карточка.

Важную роль в завершении занятия играет рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психологических чувств. В учебном процессе можно условно выделить следующие виды рефлексии: рефлексия обратной связи, полученной от других людей; рефлексия в конце проведения

проекта; рефлексия собственного развития; рефлексия без посторонней помощи и др.

Осуществить рефлекссию можно с помощью соответствующих анкет.

Например:

Имя студента

Тема занятия _____

1. Что мне было интересно? _____
2. Что мне было неинтересно? _____
3. Чему я научилась/научился? _____
4. Что я не поняла/ не понял? _____
5. Над чем я хочу работать дальше? _____
6. Что по этой теме я еще хочу узнать? _____

Комментарии преподавателя _____

Мы рассмотрели содержательный компонент занятия, включающий его начало, презентацию учебного материала, завершение.

Однако формирование речевой компетентности студентов тесно связано с развитием устной и письменной речи, с чтением. Поэтому данные аспекты также нашли отражение в нашем формирующем эксперименте. Приведём пример развития устной речи посредством применения интерактивных методов обучения. Например, упражнение «Отгадай, что это?» Ведущий задумывает какой-либо предмет и называет 5-6 свойств, качеств и действий, характерных для данного предмета. Студент должен угадать, о чём идёт речь. Например, ведущий говорит: «Воет, свистит, дует, срывает, поднимает...». Студент, который догадается, поднимает руку и говорит: «Ветер». Затем преподаватель может предложить студенту выбрать подходящее слово для того чтобы охарактеризовать ветер именно сегодня. Теперь можно сыграть ещё один круг, где студент становится уже ведущим.

Говоря о развитии письменной речи и исходя из отечественной логики обучения грамоте: звук – буква – чтение – все интерактивные методы разделены соответственно на четыре группы: фонетические, графические,

грамматические, развивающие связную речь. Учебной задачей применения интерактивных методов обучения становится формирование фонематического слуха в различных его проявлениях:

- определение места звука;
- продумывание слов на заданный слог в определённой позиции

Данные позиции и определяют применение интерактивных методов обучения при обучении письменной и устной речи.

Речевая тема: Трудовые деньги

Грамматическая тема: Употребление глаголов *быть, есть*

(Закрепление).

Речевая цель:

- будут анализировать текст «Трудовые деньги», делиться впечатлениями о прочитанном, высказывать свое мнение о честно заработанном труде.

Языковая цель:

- будут находить в тексте глаголы *быть, есть* и как они используется в речи.

Социокультурные:

- высказывать свою точку зрения, какую роль играет в жизни человека труд? А также участвовать в обсуждении на эту тему.

ХОД ЗАНЯТИЯ:

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
<p><i>1. Вводная часть занятия.</i> Игровые ситуации. Игра «Кто, я?» Один из элементов интерактивного метода. Называет свое имя.</p>	<p>В трех словах охарактеризуете себя: Например, Айдай А – аккуратная Й – люблю йогурт. Д – добросовестная</p>
<p><i>1. Вводная часть занятия:</i> Какие ассоциации у вас возникают при слове «труд»? Давайте вместе составим кластер. Труд - это ... (Основа жизни, честно заработанный труд, трудолюбивый студент, учиться хорошо, устроиться на работу).</p>	<p>Студенты называют слова, связанные с понятием «труд», используя имена существительные и прилагательные в своей речи. Составляют кластер со словом «труд» (5 мин).</p>

<p>2. <i>Работа в команде.</i> Деление группы на малые подгруппы. Работаем по методу «Синквейн». Составляем «Синквейн» на тему: «Труд».</p>	<p>Письменная работа (5мин). Письменно составляют «синквейн» на тему: «Труд».</p>
<p>3. <i>Игра «Предмет -Действие»</i></p>	<p>Устная работа (5мин). <i>Кто что делает? Каким видом деятельности он, она занимается?</i> Учитель – ... , повар – ... , портниха - ... , студент– ..., доктор –... , летчик –</p>
<p>4. <i>Употребление глаголов быть, есть.</i> Образует от глагола <i>быть</i> (И.п., Т.п., в прошедшем, настоящем и будущем времени):</p> <p>Настоящее время</p> <p>И.п. Он студент. Она студентка. Они студенты.</p> <p>Прошедшее время</p> <p>Т.п. Он был студентом. Она была студенткой. Они были студентами.</p> <p>Будущее время</p> <p>Т.п. Он будет студентом Она будет студенткой Они будут студентами.</p> <p>Глагол <i>есть</i> употребляется только в настоящем времени. В прошедшем и будущем времени употребляется та же конструкция с глаголом <i>быть</i> соответственно в прошедшем или будущем времени.</p> <p>И.п. Сейчас ... У меня есть друг. У тебя есть подруга.</p>	<p><i>Задание.</i> Образуйте от глагола <i>быть</i> (Т.п., в прошедшем и будущем времени)</p> <p>Он был (будет) адвокат ... артист .. переводчик ... летчик... журналист ... военн..</p> <p>Она была (будет) артист ... певиц ... балерин ... инженер ... учительниц ... экономист ...</p> <p>- У вас есть брат? - Да, есть. (- Да, у меня есть брат).</p>

У неё есть друзья.	
<p>5.Задание. Ответьте на вопросы, используя конструкцию с глаголом быть в форме прошедшего времени. <i>Образец:</i> - Вы ездили на экскурсию в Париж? Да, мы были на экскурсии в Париже.</p>	<p>1) Вы вчера ходили в цирк? - Да, ... 2) Ваша подруга в этом году уже ездила в Лондон? – Да, ... 3) Они ездили в Кара - Балту? – Да, ... 4) Вы ходили к врачу? – Да, ... <i>Обратите внимание!</i> Глаголы <i>ходить, ездить</i> и т.п. в форме прошедшего времени синонимичны глаголу <i>быть</i> в форме прошедшего времени. Сравните: Я ходил в институт. – Я был в институте; Я ездил в горы. Я был в горах.</p>
<p>7. Работа с текстом. <i>Чтение текста с остановками.</i> А теперь познакомимся с оригиналом текста. Читать будем с остановками.</p>	<p>Студенты читают текст с остановками и отвечают на вопросы, описывают о честном заработанном труде, используя прилагательные и существительные в своей речи.</p>

Работа с текстом.

Предтекстовые задания.

Задание 1. Дайте толкование следующих слов и словосочетаний.

Словарная работа:

ленивый – не желающий работать, заниматься.

заработать – начать работать.

не обмануть – поступить недобросовестно по отношению к кому-нибудь.

вытащил – вынести откуда-то, что-то.

Задание 2. Подберите к следующим словам синонимы:

ленивый – (лодырь, вялый, бездельник, медлительный)

вытащил – (выдернуть, запустить, стянуть, вытаскивать)

состариться – (остареть, дожить до седины, одряхнуть)

бросить – (кинуть, выбросить, вычеркнуть из жизни)

Задание 3. Притекстовые задания.

Чтение с остановками

Трудовые деньги

У одного человека был очень ленивый сын. Всю жизнь кормил его отец, а потом состарился и заболел. Однажды он сказал жене: «Все свои деньги я отдам чужому. Своему сыну я ничего не оставлю. Ленивый он. Сам заработать ничего не может»

1-остановка

Каким был сын? Кто его кормил?

Что однажды сказал старик своей жене?

Почему отец решил отдать деньги чужому?

Мать решила помочь своему сыну, она дала ему несколько золотых монет и сказала:» Возьми, сынок, побудь где-нибудь до самого вечера, а вечером приходи к отцу и скажи, что получил их за свою работу». Сын так и поступил. Вечером пришел он к отцу, принес золотой. Отец взял эти деньги и бросил их в печь.» Это ты не заработал!» Засмеялся сын и ушел.

2-остановка.

Как мать помогла своему сыну?

Что она сказала ему?

Кому сын отдал деньги?

Как поступил отец? Что сказал он?

Как вы думаете, что произойдет дальше?

Мать поняла, что дело плохо, и сказал сыну: «Видно нам его никак не обмануть, сынок. Ничего не поделаешь, придется тебе самому заработать».

3-остановка

Что сказала мать сыну?

Какой совет дала она ему?

Сын ушел и всю неделю работал, а когда вернулся, дал отцу золотой. Отец взял деньги и бросил их в печь: «Нет, сын, и эти деньги не твои».

4-остановка

Что делал сын всю неделю?

А когда вернулся, что дал отцу?

Как поступил отец, получив деньги?

Сын бросился к печи, голыми руками вытащил из огня золотой и закричал: «Каждый день я работал, чтобы получить эти деньги, а ты их в огонь бросаешь». Тогда отец сказал: «Вот теперь я верю, что ты сам заработал эти деньги»

5-остановка

Куда бросился сын?

Как вытащил он из огня золотой?

Как вы думаете, почему он голыми руками достал деньги из огня?

Что сказал он отцу?

Как ответил отец?

Честным ли трудом он заработал эти деньги?

Каким вы теперь увидели сына?

5. Написание Эссе «Какую роль в жизни человека играет труд?»

Помни:

1) В эссе есть введение, основная часть, и вывод (заключение)

2) Все предложения должны быть связаны между собой по смыслу и грамматически

Целевая ориентация. Для каждой задачи определено ее место и назначение в блоке занятий.

Целевая достаточность. Достаточно задач для тренажа в аудитории и дома, аналогичных задач для закрепления методов решения, задач для индивидуальных и групповых заданий, задач для самостоятельной (в том числе исследовательской) деятельности, для текущего и итогового контроля с учетом запасных вариантов и так далее.

Психологическая комфортность. Система задач учитывает наличие разных темпераментов, типов мышления, видов памяти. Например, есть

задачи для устных упражнений, для письменного выполнения, для чтения чертежа, задачи-шутки и другие.

Тип занятия определяется ведущей целью, т.е. соответствующей ей обучающим модулем.

Проводимую работу можно представить следующим образом:

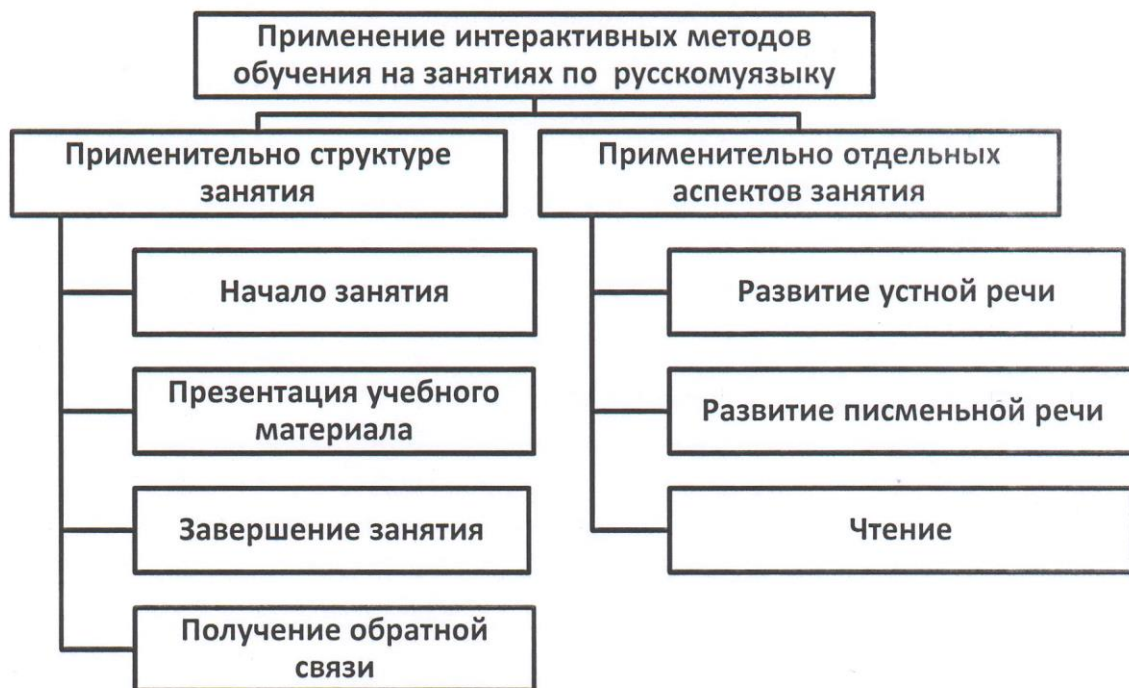


Схема 3.7. Применение интерактивных методов обучения.

Данная структуризация применения интерактивных методов обучения позволила актуализировать их применение не только среди студентов, но и среди преподавательского корпуса. Нами был приведен ряд открытых занятий, на которых присутствовали преподаватели русского языка. Такая пропаганда дала определенные плоды, отразившиеся на результатах формирующего эксперимента.

Рассматривая применение интерактивных методов обучения как важнейшее условие модернизации занятий по русскому языку, мы, опираясь разработанные нами индикаторы обозначенной модернизации (см. таблицу 3.4.) пришли к следующим результатам. На 26% возросла доля преподавателей русского языка, регулярно применяющих интерактивные

методы обучения; 56% преподавателей стали эпизодично применять интерактивные методы обучения, и лишь незначительная часть преподавателей не стремилась активизировать свои занятия, мотивируя свое нежелание приверженностью к традиционной методике. Опрос фокус-групп показал, что значительная часть преподавателей знает теорию и практику применения интерактивных методов обучения и может назвать некоторые из них (мозговой штурм, метод проектов и т.д.) На вопрос: «Какой процент занятий используется Вами с применением интерактивных методов обучения» 56% преподавателей ответили, что используют данную методику эпизодично, но все преподаватели отметили повышение активности студентов на занятиях, активизацию познавательного интереса и динамику мыслительной деятельности. 83% преподавателей отметили в целом положительное отношение администрации, коллег и студентов к активному обучению.

Анализ ответов фокус-группы студентов показал, что 61% студентов знакомы с интерактивными методами обучения, отмечая, что это в основном ролевые игровые методы, методы case study, технология ИНСЕРТ, метод Синквейн, дебаты, дискуссии, тренинги и т.д. Студенты считают, что 50% занятий по русскому языку проводится с применением интерактивной методики, оценивая результаты данных занятий, основная масса студентов отметила, что было интересно.

Суммируя наши наблюдения, результаты анкетирования, мы получили следующие данные, отраженные в таблице 3.4.

Таблица 3.4. – Результаты модернизации занятий по русскому языку до и после формирующего эксперимента (нулевой и итоговый срез) (в%)

	Нулевой срез	Итоговый срез
Доля преподавателей русского языка, регулярно применяющих интерактивные методы обучения	7%	33%

Доля преподавателей, эпизодично применяющих интерактивные методы обучения	23%	56%
Доля преподавателей, не применяющих интерактивные методы обучения	70%	11%
Доля студентов, положительно относящихся к интерактивным методам обучения	38%	76%
Доля студентов, отрицательно относящихся к интерактивным методам обучения	11%	3%
Доля студентов, безразлично относящихся к интерактивным методам обучения	51%	21%

Определив результатами модернизации занятий по русскому языку развитие речевой компетентности студентов, мы попытались определить динамику данного явления.

Опираясь на разработанный нами портфель достижений студента и «Матрицу для построения более эффективного оценивания достижений студентов», мы применили такие виды оценивания в группе, как экзамены, мониторинг, которые позволили выявить уровень развития речевой компетентности студентов.

Оценивание в группе осуществлялось непосредственно во время занятий с применением интерактивных методов обучения (соответствующие примеры приведены в описании формирующего эксперимента). Экзамены проводились во время сессии, а мониторинг осуществлялся постоянно с помощью разработанного нами инструментария (приложения 1, 2, 3). За основу, как было отмечено выше, была взята 100-бальная система модульно-рейтингового оценивания. На этапе итогового среза выявились следующие показатели: оценивание в группе составило 81 балл (прирост составил 23 балла по сравнению с нулевым срезом). Экзамены выявили средний – балл 78. Это несколько ниже оценивания в группе, поскольку в данном случае имеет место определенный субъективизм и групповая солидарность.

Проведение мониторинга выявило определенную динамику и в данном направлении. При использовании показателей инструментария был получен

следующий результат: организация речевой деятельности студентов (в том числе речевой) – 4,6 баллов (по сравнению с 3,2 баллами в нулевом срезе); интенсивность взаимодействия на занятии – 4,4 балла, что на 0,6 балла выше показателю нулевого среза; повысилась и самооценка студентов.

Полученные данные говорят о результативности эксперимента и положительной динамике его итогов.

В задачу контрольного эксперимента входило проверить эффективность реализации речевой компетентности студентов. Из ранее изложенного следует, что развитие речевой компетенций нами оценивалось с учетом использования – пятиуровневой шкалы: 1 – *низкий уровень* (практически не может самостоятельно отвечать на вопросы), 2 – *ниже среднего* (как правило, при ответе испытывает затруднения из-за ограниченности словаря) 3 – *средний уровень* (обычно отвечает, давая краткий, неполный ответ), 4 балла – *выше среднего* (обычно отвечает, давая развернутый ответ), 5 баллов – *высокий уровень* (может самостоятельно, уверенно донести свою мысль до других)

Средние показатели контрольных и экспериментальных выборок оценивались по следующей шкале: 4,4-4,6 баллов – высокий уровень, 3,2-4,2 балла – выше среднего, 2,5-3,5 – средний уровень, 1,5-2,5 ниже среднего, 1-1,5 – низкий уровень. По результатам экспертной оценки в целом уровень речевой компетенции более заметно возрос в экспериментальных классах. В контрольной выборка качества повысилась на – 0,11 балла, в экспериментальной на – 0,25 балла, т.е. интенсивность роста уровня компетенций в контрольных группах в 2,3 раза выше, чем в экспериментальных.

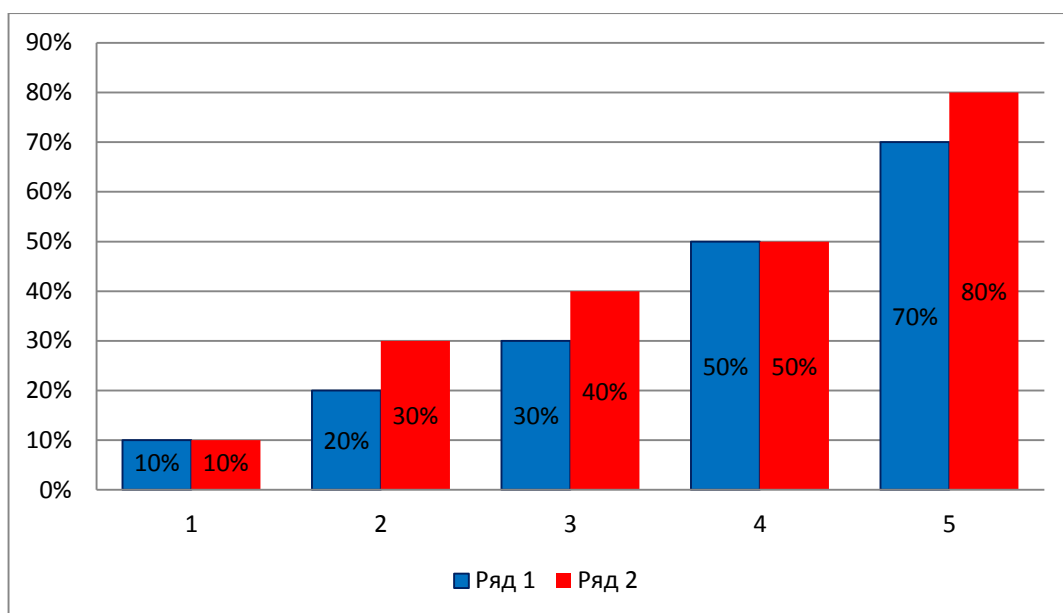


Рисунок 3.5. Результаты успеваемости студентов после формирующего эксперимента (для контрольных – ряд 1, и экспериментальных – ряд 2).

Таблица 3.5. – Результаты успеваемости студентов группы ГБ 2 15, Скс 2-16,Т-1-16, ФБ13-14, ХБ13-14 (контрольная группа) (КГ)

Уровни выполнения практических занятий (в% соотношении)	1 курс	2 курс		
Высокий	4,4	4,6		
Выше среднего	3,2	4,2		
Средний	2,5	3,5		
Ниже среднего	1,5	2,5		
Низкий	1	1,5		

Таблица 3.6. - Результаты успеваемости студентов группы ПГС2-14, ГС 2-14, ТС 2-14 (экспериментальная группа) (ЭГ)

Уровни выполнения практических занятий (в% соотношении)	1 курс	2 курс		
Высокий	5,2	5,6		

Выше среднего	4,0	4,8		
Средний	2,8	3,7		
Ниже среднего	1,7	2,6		
Низкий	1,3	1,7		

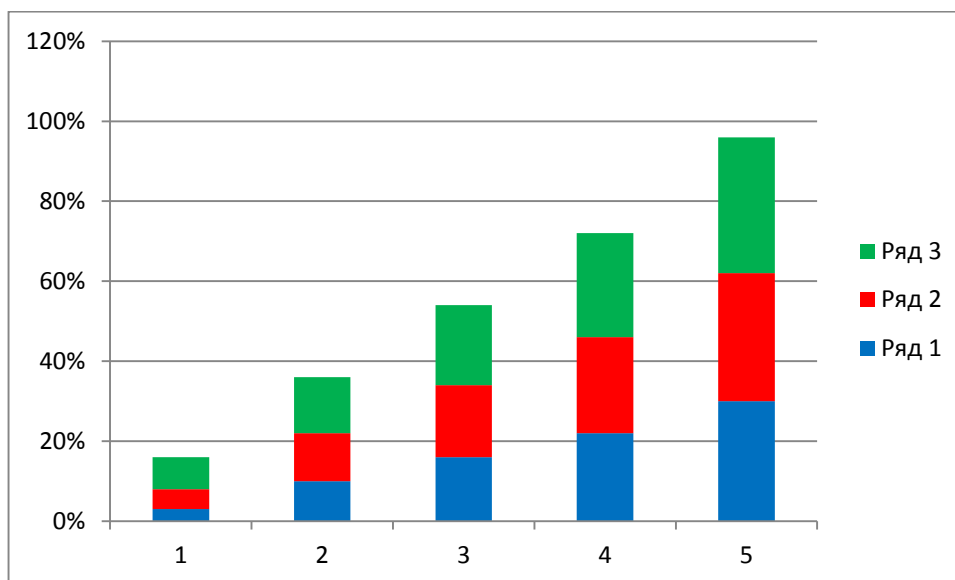
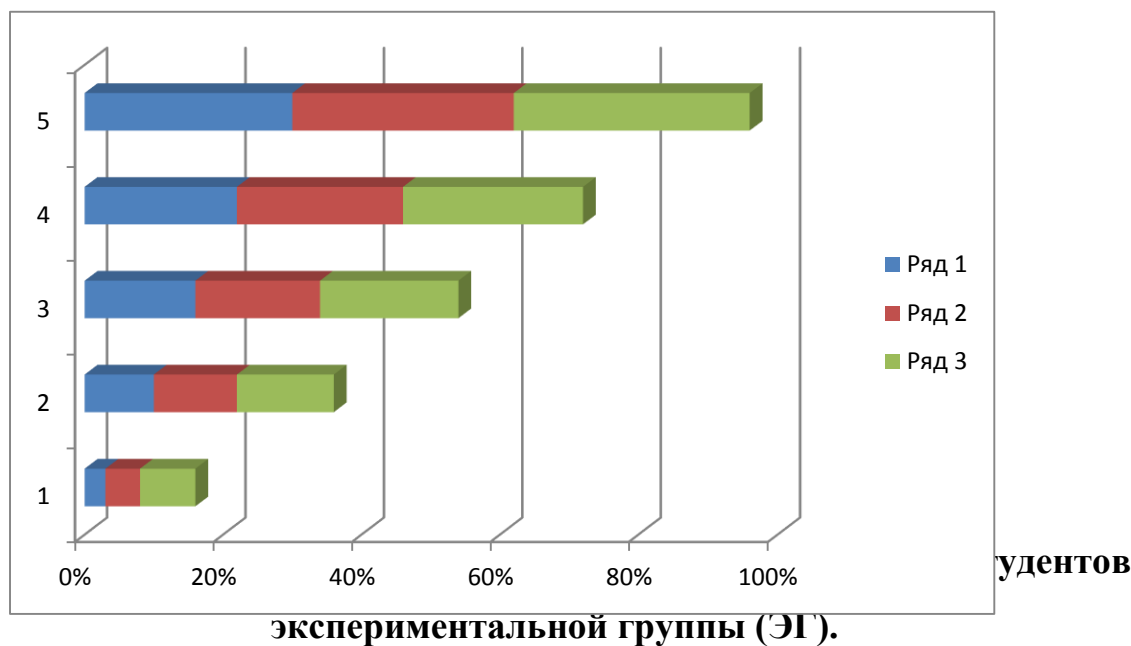


Рис 3.7. Диаграмма изменения уровня успеваемости студентов контрольной группы (КГ).



На практическом этапе в период учебного времени происходит совершенствование практических умений на занятиях по русскому языку, в

том числе и исследовательскую деятельность, связанную с поиском путей и определить компетентный подход в организации эксперимента как приоритетный и позволяющий включить студентов в активную речевую деятельность. Приведем в качестве примера результаты эксперимента 1 и 2 курса неязыковых специальностей, в которую мы включили представленные в таблицах 3.5., 3.6.

Сравнительные показатели освоения студентами экспериментальной и контрольной групп по каждому виду деятельности представлены на диаграммах 3.7., 3.8.

Таблица 3.9. и 4.0 – Результаты освоения студентами группы ГБ – 1-16, СКС -1-16, Т1-16, ФБ13-14, Фб13-14 (контрольная) (КГ) и различных видов деятельности во время практического занятия

Вид деятельности	Оценки					
	«Отлично»		«Хорошо»		«Удовлетворительно»	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Практическая деятельность (говорение, чтение)	12	13,3	33	36,6	45	50,10
Практическая деятельность (аудирование, письмо)	14	15,5	30	33,3	46	62,2

Таблица 4.1 и 4.2 – Результаты освоения студентами группы ПГС2-14, ГС2-14, ТС-2-14 (экспериментальная) (ЭГ) и различных видов деятельности во время практического занятия

Вид деятельности	Оценки		
	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетвори-

					тельно»	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Практическая деятельность (говорение, чтение)	21	23,8	40	44,4	29	32,2
Практическая деятельность (аудирование, письмо)	24	26,6	37	52,2	29	32,2

Мы замерили также результаты успеваемости студентов, которые показаны в таблицах.

Анализ результатов практического занятия показал, что у студентов данного курса на достаточном высоком уровне сформированы речевые деятельности студентов, применяемые ими в практической деятельности, достаточно хорошо уже освоены практические умения, что наибольшее позитивные изменения произошли у студентов т.е. речевая компетентность повысилась на высоком уровне, конкретизировались мыслительные деятельности.

Выводы по третьей главе

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, собственные наблюдения и изыскания позволили выйти на уровень проведения педагогического эксперимента, и организация была ориентирована на конечную цель – развитие речевой компетентности студентов киргизов на русском языке, как результат модернизации вузовских занятий путем применения интерактивных методов обучения. Преследовалась также цель популяризации интерактивных методов обучения среди преподавателей русского языка.

Необходимость развития речевой компетентности студентов позволила определить компетентностный подход в организации эксперимента как

приоритетный и позволяющий включить студентов в активную речевую деятельность.

Организация педагогического эксперимента показала целесообразность учета в данном процессе следующих моментов: разработка системы оценивая достижений студентов в изучении русского языка, выявление индикаторов модернизации занятий по русскому языку, систематизация и конкретизация интерактивных методов обучения.

Результаты констатирующего эксперимента потребовали дальнейшей работы по обеспечению субъектно-ориентированности занятия по русскому языку с применением интерактивных методов обучения. Интерактивные методы обучения применялись в соответствии со структурой занятия (начало занятия, презентация учебного материала, конец занятия) и в соответствии с его аспектной составляющей (развитие устной речи, развитие письменной речи, развитие чтения, т.е. работа с текстом)

Исследование позволило структурировать примененные в формирующем эксперименте интерактивные методы обучения и использовать их в соответствии с разработанной структурой. Данная организация формирующего эксперимента показала его результативность, а также показаны диаграмма результата успеваемости студентов после формирующего эксперимента по пяти балльной шкале.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Образовательные реформы в Кыргызстане нацеливают вузы республики на применение по ведению в учебном процессе, на совершенствование методов обучения, способствующих модернизации вузовских форм организации обучения. Значительную роль в данном процессе играют интерактивные методы обучения, являющиеся важным условием модернизации занятий по вузовским дисциплинам, в том числе по русскому языку.

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Теоретические основы применения интерактивных методов обучения в вузе на занятиях по русскому языку как условие их модернизации, проявляются в деятельности личности, способной на активное взаимодействие в результате социальных требований к качеству обучения русскому языку. Анализ литературы по проблеме позволил классифицировать интерактивные методы обучения и выявить их роль в модернизации занятий по русскому языку в вузе. Разработка теоретических основ применения интерактивных методов обучения опирается на необходимость изучения проблемы в историческом аспекте с опорой на предшествующие разработки и концепции.

В основе данной модернизации лежит разработанная в исследовании систематизация занятий по русскому языку. Разработка теоретических положений модернизации занятий по русскому языку в вузе потребовала их оптимизации путем более интенсивного применения интерактивных методов обучения. Разработка теоретических основ применения интерактивных методов обучения опирается на необходимость изучения проблемы в историческом аспекте с опорой на предшествующие разработки и концепции.

2. Необходимость модернизации занятий по русскому языку в вузе высветила проблему изучения современного состояния применения интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку в вузе. В

результате было выявлено, что регулярно интерактивные методы обучения принимают, только лишь 7% преподавателей, а количество студентов применения интерактивных методов обучения составило только 38%. В настоящее время в методике преподавания русского языка в кыргызских группах наметилась тенденция перехода к интерактивному подходу в обучении, которая, как было отмечено выше, ориентирована на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, на доминирование активности студентов в процессе обучения. Практика показывает, что интерактивные методы позволяют резко увеличить процент усвоения учебного материала. Особенно данная позиция важна в группах с кыргызским языком обучения, когда студенты сталкиваются с целым рядом трудностей при изучении русского языка, которые обозначены в нашем диссертационном исследовании.

3. Эксперимент показал, что в основу исследовательской работы должны быть положены разработанные нами педагогические условия; интенсивное применение интерактивных методов обучения; обеспечение практико-ориентированного и субъект-ориентированного подходов на занятиях по русскому языку; организация активного взаимодействия в системе «преподаватель – студент» и «студент – студент»; учет контингента студентов, определены этапы проведения эксперимента, намечен алгоритм активной познавательной деятельности студентов во время применения интерактивных методов обучения, разработана матрица оценивания результативности проведенного эксперимента.

Оценивание в группе осуществлялось непосредственно во время занятий с применением интерактивных методов обучения. Экзамены проводились во время сессии, а мониторинг осуществлялся постоянно с помощью разработанного нами инструментария. За основу, как было отмечено выше, была взята 100-балльная система модульно-рейтингового оценивания. На этапе итогового среза выявились следующие показатели:

оценивание в группе составило 81 балл (увеличение составило 11 балла по сравнению с нулевым срезом). Экзамены выявили средний балл – 78.

С проведением данного исследования решены не все проблемы, связанные с применением интерактивных методов обучения. Своего исследования требуют в дальнейшем вопросы формирования речевой компетентности студентов с учетом их будущей специальности, вопросы речевого поведения студентов, для которых русский язык неродной, проблемы адаптации студенческой молодежи в новой для нее языковой среде.

Практические рекомендации:

1. Для модернизации занятий по русскому языку в высшей школе должны применяться современные методы обучения (интерактивные методы).

2. Применение интерактивных методов обучения в группах, где русский язык не является родным, предполагает учёт тех затруднений, которые испытывают студенты при изучении русского языка.

3. В целях модернизации занятий по русскому языку необходимо проводить для преподавателей разработанные нами тренинги и семинары по применению интерактивных методов обучения.

Библиография

1. Абдулина, Э.Ш. Пути развития методики обучения русскому языку в киргизской школе (1918-1980) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Э.Ш. Абдулина. – Фрунзе, 1983. – 18 с.
2. Абдырахманов, Т.А. Компетентностный подход в современном образовании [Текст]: учебное пособие / Т.А. Абдырахманов, М.А. Ногаев. – Бишкек, 2011. – 114 с.
3. Абрамова, С.В. Организация учебно-исследовательской работы по русскому языку [Текст]: учебное пособие / С.В. Абрамова.- М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 132 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. О путях построения психологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – С. 14-29.
5. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
6. Актуальные проблемы технологизации образования. – Уфа, РИО БашГУ, 2001. – 173 с.
7. Амонашвили, Ш.А. Истина школы [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М., 2006.
8. Ангеловски, К.У. Учителя и инновации книга для учителя [Текст] / К.А. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
9. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
10. Архангельский, С.И. Лекции по организации учебного процесса во внешней школе [Текст] / С.И. Архангельский. – М., 1976. – 200 с.
11. Асипова, Н.А. Модернизация педагогического образования. Доклады и тезисы международной научно-практической конференции «Женщины и образование» [Текст] / Н.А. Асипова. – Б., 2004. – С. 7-12.
12. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст]: научное издание / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

13. Байкова, М.А. Педагогическое мастерство учителя и педагогические технологии [Текст]: учебное пособие для студентов / М.А. Байкова. – М., 2000. – 256 с.
14. Баймурзина, В.И. Краткий курс лекций по педагогике [Текст] / В.И. Баймурзина. – Уфа, 2001. – 60 с.
15. Балыхина, Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т.М. Балыхина. – М., 2000. – 400 с.
16. Битанова, Р.Д. Интерактивные методы обучения русскому языку [Текст] / Р.Д. Битанова // Научный мир Казахстана. – 2001. – №3 (37). – С. 185-187.
17. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетентность как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект [Текст] / Е.М. Бастрикова. – Казань, 2004.
18. Барт, Р. Империя знаков [Текст] / Р. Барт. – М.: Праксис, 2004. – 143 с.
19. Белоусов, В.Н. Русский язык в межнациональном общении [Текст]: энциклопедия / В.Н. Белоусов. – 2-е изд. перер. и доп. – М.: Большая Российская Энциклопедия. – М.: Дрофа, 1997.
20. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность [Текст] / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1980. – 496 с.
21. Богуславский, М.В. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX-XX вв.) [Текст]: монография / М.В. Богуславский. – М., 2012. – 500 с.
22. Большая советская энциклопедия. – Т. 16. – М. – 472 с.
23. Большой психологический словарь. / Сост. и общ. ред. Б.Т. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб, 2004. – 672 с.
24. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и ред. С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 2000. – 1536 с.

25. Бардовская, Н.В. Педагогика [Текст] учебник для вузов / Н.В. Бардовская, А.А. Реан. – Питер, 2000. – 304 с.
26. Брунер Дж. Жизнь как нарратив [Текст] / Дж. Брунер / Перевод М. Соколовой // Постнеклассическая психология. – 2005. – №1.
27. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие / М.В. Буланова-Топорокова. – Ростов на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
28. Бурцев, А.А. Современные модели филолога-русиста [Текст] / А.А. Бурцев, Г.В. Жондорова // Наука и образование. – 2006. – №3. – С. 15-19.
29. Быстрова, Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка [Текст] / Е.А. Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. – №4. – С. 4-5.
30. Вайсен, Р. Обучение жизненным навыкам в школах [Текст] / Р. Вайсен. – М.: Вита-Пресс, 1996. – 66 с.
31. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход [Текст]: методическое пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
32. Вербицкая, Л.А. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. [Текст] / Мир русского слова. – Уфа. – 2008. – №3. – 123 с.
33. Веселова, В.В. Все домашние работы. 3 класс [Текст] / В.В. Веселова, bearbooks.ru / cata log / author /
34. Весенин, В.Р. Менеджмент [Текст]: учебник / В.Р. Весенин. – М.: Проспект, 2007. – 512 с.
35. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д. Виноградова, Б.И. Первин. – М.: Просвещение, 1977.
36. Водопьянова, Ю. Активные методы обучения подростков как одна из форм личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе: на материале естественнонаучных дисциплин [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. Водопьянова. – М., 2005. – 23 с.

37. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах // Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1.
38. Гейхман, Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука. – 2002. . – №3. – С. 134-139.
39. Голант, Г.Я. Методы обучения в советской школе ГУПИ Министерства Просвещения РСФСР. – М., 1957.
40. Гац, И.Ю. Лабораторная работа на уроках русского языка [Текст] / И.Ю. Гац актуальные проблемы лингвистики и дидактики / Сб. статей. – Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина, 2002. – С. 150-154.
41. Гац, И.Ю. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по методике русского языка [Текст] / И.Ю. Гац // Современные проблемы преподавания русского языка и литературы: сб. науч. трудов, посвящ. памяти Л.П. Федоренко. – М.: Сигнал, 2003. – С. 153-156.
42. Гац, И.Ю. Модернизация обучения школьников русскому языку: лингво - методическая стратегия в современной языковой ситуации [Текст]: дис. . д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2011. – 291 с.
43. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
44. Голуб, Г.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования [Текст] / Г.В. Голуб, Е.А. Перельгина, О.В. Чуракова. – Самара: Учебная литература, 2006. – 176 с.
45. Голубков О.А. Использование активных методов обучения в учебном процессе [Текст]: учебно-методическое пособие. – СПб, 1998. – 42 с.
46. Горшков, А.И. Теория и практика русского литературного языка [Текст] / А.И. Горшков. – М.: Высшая школа, 1984.
47. Гришин А.В. Личностно-ориентированное обучение [Текст] / А.В. Гришин, Ф.Н. Клюев, Л.М. Кустов / Под ред. Л.М. Кустова. – Челябинск, 2003. – 204 с.
48. Гузеева, В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.

49. Гузеева, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Народная образования, 2001. – 224 с.

50. Гуревич, П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник [Текст] / П.С. Гуревич. – М., 1989. – 528 с.

51. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение ваших коллективных обязательств. Всемирный форум по образованию. – Дакар, Сенегал. 27-28 апреля. 2000. – Париж, ЮНЕСКО. – 2000. – 77 с.

52. Джадрин, М.Ж. Образование, ориентированное на результат как новая модель школьного образования. [Текст] / М.Ж. Джадрин // Открытая школа. – 2004. – №22. – С. 3-7.

53. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – [Текст]: учебное пособие / А.Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС. – 1999. – 200 с.

54. Динькевич, Т. Н. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы [Текст] / Т.Н. Динькевич. – М., 2013. – 34 с.

55. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки [Текст] / Э.Д. Днепров. – М.: Мариос. – 2011. – 456 с.

56. Доброва, Т.Е. К вопросу о лингвистических свойствах формирование поликультурного языкового личности студента филолога [Текст] // Вестник СПб, ского университета Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2001. – №2. – С. 11-115.

57. Донская, Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку [Текст]: автореф. дис. . д-ра пед. наук:13.00.02 / Т.К. Донская. – Ленинград, 1990. – 41 с.

58. Досанова, С.С. Система образования в условиях модернизации высшей школы. [Текст] / С.С. Досанова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2011. – №8. – С. 80-84.

59. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы [Текст] / Дж. Дьюи. – М.: Идея пресс. – 2002.

60. Еримбетова, С. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процесс творческого саморазвития личности учащегося // Вестник высшей школы «Альма-Матер» С. Еримбетова, А. Маджуга, Б. Ахметжан. – 2003. – №11. – С. 48-52.

61. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности общения [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров: Эниом, 1991. – 96 с.

62. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: 2006.

63. Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика. Проблемы, стратегии и тактики [Текст]: монография В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Томск. – 2011. – 174 с.

64. Закон Кыргызской Республики “Об образовании”. – Бишкек, 2011.

65. Заневский, Я.М. Лингво-дидактические основы обучения русскому языку как иностранному научных работников. [Текст]: дис. . д-ра пед. наук: 13.00.03 / Я.М. Заневский. – Белосток, 1983. – 296 с.

66. Зеленкова, Е.В. Модернизация системы образования в аспекте диалога культур / [Текст] / Е. В. Зеленкова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2005. – №2. – С. 9-10.

67. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: 1985. – 159 с.

68. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос. – 2004. – 384 с.

69. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как регулятивно-целевая основа компетентного подхода в образовании. [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 27 с.

70. Змеев, С. И. Андрология. Основные теории и технологии обучения взрослых. [Текст] / С.И. Змеев. – М.: ПЭР СЭ, 2003. – 207 с.

71. Иванчикова, Т.В. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза: ситуационный подход [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2010. – 28 с.
72. Иванчикова, Т.В. Речевая компетентность в педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие / Т.В. Иванчикова. – М.: Наука. – 2010. – 224 с.
73. Измайлов, А.Э. Вековая дружба [Текст] / А.Э. Измайлова // Русский язык в киргизской школе. – 1963. – №4.
74. Изотов, А.А. Модернизация филологического образования [Текст] / // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2005. – №1. – С. 177-182.
75. Интегрированно-дифференцированное обучение в школе. – Уфа, РИО БашГУ. – 2004. – 134 с.
76. Каган, М.С. Человеческая деятельность. [Текст] / М.С. Каган. – Политическая литература, 1974. – 328 с.
77. Канарская, О.В. Научные основы формирования мотивации при обучении русскому языку (инновационный подход) [Текст]: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.В. Канарская. – М., 1998. – 490 с.
78. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
79. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: 2007.
80. Кибардина Л.П. Стратегии и тактики интерактивного обучения [Текст] / Л.П. Кибардина, Г.С. Акиева. – Бишкек, 2004.
81. Кларин, М.М. Технология обучения: идеал и реальность [Текст] / М.М. Кларин. – Рига: Эксперимент. – 1997. – 180 с.
82. Кларин, М.М. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М.М. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.

83. Кларк, М. Что является наиболее важным с системах оценки достижений учащихся: Основные ориентиры // Международный банк реконструкции / М. Кларк. – Вашингтон, 2012. – 48 с.

84. Коджаспирова, Т.М. Словарь по педагогике [Текст] / Т.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – М., 2005. – 448 с.

85. Константинов, Н.А. История педагогики [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение. – 1982. – 417 с.

86. Конституция (Основной закон) Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010.

87. Коростылева, Л.А. Психологические барьеры и готовность к нововведениям [Текст] / Л.А. Коростылева. – СПб. – 1966. – 66 с.

88. Качай мир. Типология речевых неудач в учебных письменных русских текстах студентов-носителей пушту. – М.: 2012. – 187 с.

89. Краевский, В.В. Методология педагогики. Новый этап [Текст] / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М., 2006.

90. Кругликов, В.Н. Активное обучение в техническом вузе [Текст]: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Кругликов. – СПб, 2010.

91. Крушева, И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся [Текст] И.В. Крушева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №112.

92. Кулинич Г.С. Географические игры в обучении в воспитании школьников: метод. пособие / Г.С. Кулинич, В.В. Николина. – Гродно: ГООПО, 1990. – 84 с.

93. Меднёв, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Меднёв. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

94. Лекторский, В.А. Введение в философию: [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.А. Лекторский. – М.: Республика, 2003. – 623 с.

95. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
96. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: МГУ, 1970. – 85 с.
97. Леонтьев, А.А. История образования в России Древней Руси до конца XX века [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Гардарики. – 2003. – 603 с.
98. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание. Личность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 87 с.
99. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика 1996. – С. 31-57.
100. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.
101. Лобанова, С.А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Лобанова. – Краснодар, 2009. – 22 с.
102. Лупанова, В.Н. Инновационные технологии в модернизации российского образования. [Текст] // Проблемы современной экономики. – СПб, 2007. – №2. – С. 381-386.
103. Мамбетакунов, Э.М. Педагогиканын негиздери [Текст] / Э.М. Мамбетакунов, Т.М Сияев. – Бишкек, 2012. – 148 с.
104. Мамытов, А.М. Состояние и перспективы развития содержания общего среднего образования в Кыргызстане [Текст] / А.М. Мамытов // Известия Кыргызской академии образования. – 2011. – №4(20). Юбилейный выпуск. – С. 6-13.
105. Мирошниченко, Л.П. Современная школа Кыргызстана: теория и практика обновления [Текст] / Л.П. Мирошниченко. – Б.: Кыргызстан, 1998. – 220 с.

106. Михеева, Т.Б. Специфика обучения русскому языку личного контингента учащихся [Текст] / Т.Б. Михеева // Проблемы образования, науки и культуры. – №6(85). – 2010. – С. 62-68.

107. Мозолин, В.П. Основные задачи учебно-методической работы в сфере модернизации системы высшего образования [Текст] / В.П. Мозолин, Н.В. Рыжкова // Информатика и образование. – 2007. – №6. – С. 8-10.

108. Молдокматова, Н.Т. Преподавание русского языка в школах Киргизской Республики [Текст] / Н.Т. Молдокматова // Русский язык за рубежом. – М.: 2009. – №1.-2. – С. 15-18.

109. Молдокматова, Н.Т. К вопросу об использовании русских и кыргызских этикетных формул и их значений в сопоставительном аспекте [Текст] / Н.Т. Молдокматова // Российская Федерация в современном мире. – 2011. – С. 174-178.

110. Мясоед, Т.А. Интерактивные технологии обучения [Текст] / Т.А. Мясоед / Спец. семинар для учителей. – М., 2004.

111. Наркозиев, А.К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в вузе на основе компетентного подхода по кредитной технологии [Текст] / А.К. Наркозиев. – Б.: Илим. – 2009. – 264 с.

112. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М.: 1995. – 256 с.

113. Никитин, И.Г. Развитие субъективности ученики как ключевая идея концепции модернизации [Текст] // Вестник образования / И.Г. Никитин. – Пермь, ГКОИ. – 1999. – С. 19-25.

114. Николина, В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности [Текст] / В.В. Николина // ROSSICA OLOMUCENSIA XLVI-II 2008. – С. 241-244.

115. Новохасткая, О.Д. Обучение русскому языку как неродному // <http://festival|1september / ru 2004-2005- / index / php>

116. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повыш. квалиф. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
117. Обучение русскому языку в условиях модернизации образования / Сборник научных и методических статей. – Балашов, 2009. – 114 с.
118. Орусбаев, А.О. Русский язык в Советском Кыргызстане [Текст] / А.О. Орусбаев // Русский язык в киргизской школе. – 1977. – №6.
119. Орусбаев, А. Русский язык как этнокоммуникативный компонент двух и многоязычия в Кыргызстане [Текст] / А. Орусбаев. – Бишкек, КРСУ, 2003. – 227 с.
120. Основы вузовской педагогики / Под общей ред. Н.А. Асиповой. – Б., 2001.
121. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения [Текст] / Т.С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
122. Педагогика высшей школы: курс лекций для магистрантов / Сост. Т.В. Панкова. – Б., 2003. – 162 с.
123. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высшей учебных заведений [Текст] / А.Ф. Закирова. – М.: Академия. – 2008. – 352 с.
124. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. 2-е изд. испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михайльской. – М., 1998. – 312 с.
125. Петровский, А.В. Общая психология [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Просвещение. – 1976. – 479 с.
126. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии [Текст] / Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. – М.: Роспедагентство, 1996. – 268 с.
127. Пикуцкая, О.В. Обучение реориентированию речи (в процессе профессиональной речевой подготовки студентов нефилологических специальностей) [Текст]: автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Пикуцкая. – Ярославль, 2001. – 22 с.

128. Подласый, И.П. Педагогика: учебник [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Юрайт, 2009. – 540 с.
129. Попова, Ю.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза средствами игрового моделирование [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.А. Попова. – Нижний Новгород. – 2008. – 21 с.
130. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
131. Реутова, Е.А. Применение активных интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза: Методические рекомендации [Текст] / Е.А. Реутова. – Новосибирск, 2012. – 58 с.
132. Роджерс, К. Свобода учиться [Текст] / К.Роджерс. – М.: 2002.
133. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2008.
134. Рудакова, И.А. Методы обучения в педагогической теории и практики [Текст] / И.А. Рудакова. – Ростов на-Дону. – 2001.
135. Сатылганова, Р.Т. Практический курс русского языка. Для студентов неяз. групп высш. учеб. зав. [Текст] / Р.Т. Сатылганова. – Б. 2008. – 362 с.
136. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
137. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
138. Симоне, Ф. 101 совет о том, как повысить самооценку и чувство ответственности у школьников [Текст] / Ф. Симоне, Д. Кэнфилд. – М.: УЭРСС. – 1997. – 360 с.
139. Слостенин, В.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов ВУЗа [Текст] / В.А. Слостетнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

140. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. – М., 1991
141. Современные образовательные технологии: учебное пособие коллектив авторов / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС. – 2011. – 432 с.
142. Соловова, Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования [Текст] / Н.В. Соловова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №3. – С. 122-131.
143. Суворова, Н. Интерактивное обучение, новые подходы. [Текст] / Н.И. Суворова. – М., 2005.
144. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.
145. Узнадзе, Д. Общая психология. Учебник [Текст] / Д. Узнадзе. – М., 2004.
146. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. Учебник [Текст] / К.Д. Ушинский/ – М.: Педагогика, 1974. – С. 121-125.
147. Талызина, Н.Ф. Пути использования теории планомерного формирования умственных действий в практике образования [Текст] / Н.Ф. Талызина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1992. – №4. – С. 18-24.
148. Тапур, Ю.Г. Высшее образование [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю.Г. Тапур. – М.: Университетская книга, Логос. – 256 с.
149. Теория и практика обучения русскому языку [Текст] / Под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: Академия. – 2005. – 320 с.
150. Технологии и методики обучения русскому языку и литературе. Учебно-методический комплекс дисциплины. Направление 050300. 62 «Филологическое образование» – Красноярск, 2001. – 77 с.
151. Урок русского языка в 5-м классе. Для кирг. школы / В.П. Каипова. – Фрунзе: Мектеп, 1991. – 76 с.

152. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1993. – 840 с.
153. Харханова, Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Калининград, 1999. – 142 с.
154. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
155. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 56-64.
156. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции технология конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003 - №5. – С. 55-61.
157. Цукерман, Г.А. Начальное общее образование. – М.: Просвещение. – 2010.
158. Чувакин, А. А. Курс основ филологии: к проблеме модернизации высшего филологического образования [Текст] / А.А. Чувакин // Вестник Московского университета Серия 9. Филология). – 2006. – №2. – С. 123-134.
159. Чувакин, А.А. К построению филологической теории коммуникации [Текст] / А. Чувакин // Филология и человек. – Барнаул. – 2011. – №4. – С. 7-18.
160. Шадриков, В.Д. Практическая деятельность и способности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос. – 1996. – 320 с.
161. Шейман, Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в кыргызской школе [Текст] / Л.А. Шейман. – Фрунзе: Мектеп. – 1982. – 216 с.
162. Шерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л.В. Шерба – М., 1957.
163. Щукина, Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся, учебное пособие [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 180 с.

164. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач [Текст] / А.Ф. Эсаулов. – М.: Высшая школа. – 1972. – 216 с.
165. Юдин, Э.Т. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС. – 1997.
166. Якубовский, Л.П. Избранные работы язык и его функционирования [Текст] / Л.П. Якубовский. – М.: Наука. – 1986.
167. Янушевский В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога [Текст]: практико-ориентированная монография / В.Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.
168. Ярошевский, М.Г. Психология [Текст] / А. В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия. – 2002. – 512 с.
169. Handke, U. Mehr Erfolge in Unterricht Ausgewählte Methoden die Schüler motivieren. – Berlin, 2008.
170. Combs, A. consciousness explained better towards an integral understanding of Consciousness. – 2009.
171. Seminar begleiter, staatliches seminar für Didaktik und lehrerbildung. (GHS) Heilbronn. – 2010. – 82 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ

Цель: Анализ интерактивных методов обучения на занятии.

Объект: «Занятия – Активный студент».

Инструментарий

Качественный – Анкета №1, саморефлексия учителя

Количественный – Анкета №2

Анализ урока

Ф.И.О. преподавателя _____

Дата _____

Предмет _____

Тема _____

Разделы	Предметы оценки	Оценка (да, нет, частично)
I.	Цель занятия:	
1.1.	Соответствие требованиям программы предмета	
1.2.	Соответствие образовательной, воспитательной, оздоровительной функциям занятия.	
1.3.	Конкретность целей, понятность и возможность их достижения	
II.	Содержание занятия:	
2.1	Соответствие содержания занятия поставленной цели.	
2.2.	Подготовка заданий с учетом индивидуальных особенностей студентов.	
2.3.	Связь содержания занятия с практикой и жизнью	

<p>III. 3.1. 3.2. 3.3.</p>	<p>Методы и методические приемы: Использование активных методов обучения на занятии. Наличие приемов сравнения, синтеза, обобщения и формирования соответствующих умений Самостоятельная работа студентов</p>	
<p>IV. 4.1. 4.2. 4.3.</p>	<p>Форма организации учебной деятельности: Соответствие использования активных методов обучения целям и содержанию занятия. Соотношение методов фронтальной, групповой, индивидуальной методов деятельности студентов. Развитие сотрудничества и взаимообучения студентов на занятии</p>	
<p>V. 5.1. 5.2.</p>	<p>Средства обучения: Выбор средств обучения в соответствии целям и задачам урока занятия Соблюдение мер техники безопасности и санитарно-гигиенических норм</p>	
<p>VI.</p>	<p>Обратная связь:</p>	
<p>6.1. 6.2. 6.3.</p>	<p>Наличие обратной связи на занятии. Организация текущего контроля Подведение итогов занятия</p>	
<p>VII. 7.1. 7.2. 7.3.</p>	<p>Культура преподавателя: Наличие сотрудничества преподаватель – студент, студент – студент. Владение грамотной и эмоциональной русской речью на занятиях. Углубленные знания по предметному содержанию занятия</p>	

VIII.	Атмосфера в классе:	
8.1.	Создание благоприятной психологической атмосферы на занятии.	
8.2.	Использование приемов, способствующих появлению и сохранению интереса к учебному материалу.	
8.3.	Создание условий для самовыражения студентов	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

ВОПРОСНИК-САМОРЕФЛЕКСИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

В педагогическом мониторинге преподавателей можно провести саморефлексию по схеме:

- Место занятий в системе занятий.
- Типология занятия (занятия нетрадиционного типа).
- Анализ занятий.
- Результативность.

В качестве руководства для описательного оценивания педагогического творчества и учебного взаимодействия можно предложить учителю ответить на следующий вопросник.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

ВОПРОСНИК-САМОРЕФЛЕКСИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

1. Какие усилия я прилагал для создания мотивации обучения на занятии?
2. Как я поддерживал развитие интереса к содержанию занятия?
3. Использовал ли я при объяснении материала проблемные задания, ситуации?
4. Какая на занятии была основная задача? Кульминация занятия.
5. Сколько вопросов я задал(а)?

6. Какие вопросы я задавал (а)?
7. Сколько вопросов задали студенты?
8. Какие вопросы задали студенты?
9. Соответствовала ли постановка вопросов и проблемных ситуаций логике содержания занятия?
10. Кто и как находил ответы на поставленные вопросы?
11. Прислушивался ли я к ответам студентов?
12. Выполнялись правила общения на занятии?
13. Как я реагировал на выступления студентов?
14. Повторял ли я устно студенческие вклады по теме?
15. Какие формы похвалы я использовал?
16. Создавал ли я, как преподаватель, возможность интерактивного взаимодействия студентов?
17. Если исходить из 45-ти минут на занятии, сколько минут говорил преподаватель?
18. Сколько минут говорили студенты?
19. Исходя из анализа занятий, кто из учеников говорил больше всего?
20. Были ли такие студенты вообще?
21. Исходя из анализа занятия, что можно сказать об объективности студентов?
22. Мог ли я концентрироваться на отдельных студентах?
23. Были ли на занятии конфликтные ситуации? Как это произошло? "Что вызвало конфликтную ситуацию?"
24. Как развивалась и чем закончилась конфликтная ситуация?
25. Были задания для студентов понятны?
26. Соответствовали ли практические задания логике занятия, уровню развития
27. Какую помощь мне приходилось оказывать для выполнения задания?
28. Как прошла проверка результатов работы?

29. Как было организовано повторение и\ или закрепление материала?
 Какие результаты указывают на удачный \ получившийся занятие
30. Какие вопросы возникли по ходу занятия?
31. Какие формы «активного обучения» я запланировал на этот занятие? Что удалось сделать? Что не удалось сделать? Почему?
32. Дальнейшее планирование урока с учетом рефлексии?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

АНКЕТА

	Предмет оценки	Баллы					
.	Структура занятия						
1.	Речь преподавателя ясна, понятна	5					
2.	Последовательность речи преподавателя	5					
3.	Задания, вопросы преподавателя понятны	5					
4.	Хорошее планирование переходов от одного вида работы к другому	5					
5.	Хорошее планирование фаз работы преподавателя и работы студента	5					
6.	Ритм урока, соблюдение пауз занятий	5					
7.	Соблюдение правил работы на занятии и традиций группы	5					

8.	Соответствие содержания методов работы с целью занятия	5						
	Организация учебного процесса	5						
1.	Большинство студентов активны на занятии	5						
2.	Студенты не отвлекаются по мелочам	5						
3.	На занятии никому не скучно	5						
4.	Студенты создают содержательные результаты работы	5						
5.	Преподаватель не мешает работать самостоятельно студентам – доверяет студентам при выполнении задания.	5						
	Рабочая атмосфера занятия / характер взаимодействия на занятии	5						
1.	Преподаватель уважительное общается с студентами	5						
2.	Преподаватель организует учебный диалог	5						
3.	При работе в группе или паре студенты уважительно общаются друг с другом	5						
4.	Отсутствует агрессия/нет проявления агрессивного поведения по отношению к отдельным студентам	5						
5.	Студенты не сорятся друг с другом	5						
6.	Отсутствие в устной речи оскорблений	5						

7.	Преподаватель не выделяет студентов	5					
8	Студенты могут хорошо следовать распределению заданий, например, «шефство»	5					
9.	Допускается добрый смех студента	5					
10.	Студенты не боятся переспросить, если что непонятно	5					
.	Содержание учебного материала на занятии	5					
1.	Содержательное введение в занятия	5					
2.	Концентрация на теме занятия	5					
3.	Привлечение в содержание занятия фактов и сведений, собранных студентам, тем самым стимулируя познавательные интересы студентов	5					
4.	Уважительное обхождение с ошибками	5					
5.	Повторение и обобщение пройденного материала на занятии с помощью студентов	5					
6.	Работа с метафорой, моделями	5					
7.	Обозначение внутри-предметных и межпредметных связей	5					
.	Технологическое обеспечение	5					

1.	Использование учебной доски	5					
2.	Привлечение наглядности по теме	5					
3.	Использование медиальных средств обучения/применения средств ТСО	5					
4.	Подготовка и использование материалов для активного обучения	5					
5.	Визуально представленные результаты фиксируются в группе	5					
6.	У преподавателя есть свой «дидактический уголок»	5					
7.	Использование всего помещения: если преподаватель задает вопрос – он стоит перед группой, если студент выполняют самостоятельную работу – проводят дискуссию, работу в парах – преподаватель старается быть незаметным, уходит в «сторону», «назад» и т.д.	5					
.	Дифференцированный характер обучения	5					
1.	Студенты могут выбирать задания по своим возможностям	5					
.2.	В соответствии с темой подготовлены различные варианты заданий	5					
3.	Слабоуспевающим студентам оказывается дополнительная помощь	5					
	Преподаватель проводит работы обратной связи по	5					

4.	теме						
5.	Слабоуспевающие студенты имеют возможность работать по индивидуальным планам или учебному договору	5					
6.	Студенты с ослабленной концентрацией могут воспользоваться дополнительной паузой	5					
7.	Хорошо успевающие студенты имеют возможность получить дополнительные задания	5					
8.	Студенты поддерживают друг друга, оказывают помощь при объяснении задания	5					
9.	Преподаватель планирует работу в парах	5					
.	Оценивание работы учеников	5					
1.	Преподаватель обговаривает свои оценки со студентами по количеству ошибок, или обговаривает заранее критерии оценки, например, аккуратность, красочность, логичность, творчество, самостоятельность и т.д.	5					
2.	Преподаватель обговаривает возможности обратной связи	5					
3.	Преподаватель предусматривает возможность дифференцированной оценки отдельных работ, например, портфолио	5					
4.	Преподаватель предусматривает разные формы контроля	5					

	успеваемости, наряду с аудиторными письменными работами есть возможность оценить творческие индивидуальные работы						
5.	Преподаватель заранее предупреждает о написании контрольной работы, тестов	5					
6.	Студент могут внести предложения по поводу контроля знаний	5					
7.	Преподаватель обговаривает со студентами свои ожидания результатов, тем самым стимулируя студентов на достижение результатов	5					

Экспертам предлагается возможность выставить оценки по работе над критериями анкеты:

5 – отлично, педагогическое мастерство по применению интерактивных методов обучения и творчество в ходе всего урока;

4 – хорошо работает, но связки отсутствуют или не в ходе всего занятия;

3 – удовлетворительно, работа над критерием присутствует, но не соответствует типу урока, заданию урока, ситуации;

2 – частичное проявление критерия;

1 – неудовлетворенно;

0 – полное отсутствие принятия этого критерия во внимание.

При этом самое большое количество баллов может быть 295 (5x59), самое низкое количество баллов – 0. Есть колонка комментариев для особенно положительных моментов работы преподавателя и / или необходимых пожеланий. Очевидно, что наибольшее внимание анкеты педагогического мониторинга урока уделяют таким показателям, как

использование приемов активного обучения, способствующих появлению и сохранению интереса к учебному материалу у учеников.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

ФОКУС ДЛЯ АДМИНИСТРАЦИИ

1. Каковы результаты внутреннего мониторинга на 2015-2016-учебный год:

- качество преподавательских кадров (образование, категории, звания);
- качество знаний (успеваемость студентов);
- посещаемость студентов.

2. Использовались ли преподавателями формы продуктивного обучения:

- дифференцированного, в том числе индивидуализированного обучения (учета особенностей памяти, внимания, мышления, темпа усвоения, уровня понимания, здоровья и т.п.);
- проблемного обучения (проблемные вопросы и ситуации);
- полуслогового обучения (свободное обсуждение и дискуссии);
- рефлексивного обучения (оценки учащихся полезности урока, своего психологического состояния);
- коллективной мыслительной деятельности (формы кооперативного обучения, чередования индивидуальной и групповой видов работы);
- чередования форм работы, исключая утомляемость, перегрузки обучаемых.

3. Насколько изменился стиль преподавания у педагогов после прохождения тренингов по активным формам обучения? Заметны ли первые результаты?

4. По Вашему прогнозу, улучшит ли использование активных форм обучения?

- качество преподавательских кадров (образование, категории, звания);
- качество знаний (успеваемость студентов);
- посещаемость студентов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

ФОКУС-ГРУППА УЧИТЕЛЕЙ

1. Знакомы ли вы с интерактивными методами обучения? Какие формы активного обучения Вы применяете на занятиях в вузе?
2. Какой процент занятий Вами проводится с использованием интерактивных методов обучения?
3. Каковы результаты Ваших занятий с использованием интерактивных методов обучения?
4. Кто из коллег по вузу успешно использует интерактивные методы обучения на своих занятиях?
5. Каковы результаты их занятий с использованием интерактивных методов обучения?
6. Как в Вашем вузе относятся к интерактивным методам обучения:
 - администрация
 - преподаватели
 - студенты

ПРИЛОЖЕНИЕ 7.

ФОКУС-ГРУППА СТУДЕНТОВ

1. Знакомы ли вы с интерактивными методами обучения?
2. Какие формы активного обучения применяются на занятиях в вашей группе?
3. Какой процент занятий в вузе проводится с использованием интерактивных методов обучения?

4. Кто из преподавателей вуза использует интерактивные методы обучения на своих занятиях?

5. Каковы результаты их занятий с использованием интерактивных методов обучения?

6. Как в Вашем вузе относятся к интерактивным методам обучения:

- администрация
- преподаватели
- студенты

ПРИЛОЖЕНИЕ 8.

СТРУКТУРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ

Предисловие (Введение).

1. Практические примеры использования интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку вузе.

- 1.1. Начало занятия
- 1.2. Презентация учебного материала
- 1.3. Завершение занятия

2. Применение интерактивных методов обучения в различных аспектах занятий

- 2.1. Развитие устной речи
- 2.2. Развитие письменной речи
- 2.3. Чтение

Заключение.