

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



ОБСКОВ Александр Владимирович

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
ПОЗДЕЕВА Светлана Ивановна

Томск – 2017

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ФОРМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	
1.1 Содержание основных понятий интерактивного обучения иностранному языку в вузе.....	14
1.2 Состояние проблемы организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе.....	25
1.3 Обоснование комплекса педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному языку в вузе.....	40
Выводы по первой главе	51
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ФОРМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	
2.1 Реализация педагогических условий и форм интерактивного обучения при проведении учебных занятий по иностранному языку в техническом вузе.....	54
2.2 Электронный учебный курс и его реализация в интерактивном обучении.....	61
2.3 Конференц-неделя как форма интерактивного обучения иностранному языку.....	70
2.4 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации комплекса педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза.....	79
2.4.1 Результаты прогресс-теста по английскому языку студентов технического вуза.....	79
2.4.2 Анализ рефлексивных текстов студентов.....	93
2.4.3 Анализ функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя на учебном занятии.....	101
Выводы по второй главе	113
Заключение	116
Список литературы	119
Приложения	141

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Масштабные изменения в России (экономические, политические и социальные), а также глобальные изменения в мире предъявляют новые требования к личностным качествам и профессиональным компетенциям выпускников вузов технических специальностей, которые должны соответствовать стремительно изменяющимся требованиям работодателей и рынка труда. На настоящий момент принят ряд документов, регламентирующих подготовку в России бакалавров технических направлений: федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [84], «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» [118], Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС 3 поколения) [126], примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов (утверждена Министерством образования и науки РФ, 2011 г.) [105]. На основе данных нормативных документов высшие учебные заведения разрабатывают свою нормативно-методическую базу, основным документом которой является вузовский стандарт основных образовательных программ (ООП). В частности, в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ) с 2010 г. действует ежегодно обновляемый Стандарт ООП ТПУ. Данный стандарт регламентирует, в том числе, систему обучения иностранному языку в вузе. Рабочая программа по дисциплине «Иностранный язык» для технических ООП ТПУ, разработанная на основе Стандарта ООП ТПУ, примерной программы дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, а также учитывающая требования документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [90], определяет владение иностранным языком как компонент общекультурной компетенции, заключающейся в способности

выпускника к устной и письменной коммуникации на государственном языке, в умении логично, ясно и аргументированно оформлять устную и письменную речь, в готовности использовать как средство коммуникации один из иностранных языков. Целью дисциплины «Иностранный язык» является развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов [105], т. е. готовности и способности осуществлять устное и письменное общение в социально-бытовой, академической и профессиональной сферах, в том числе, используя знания основ терминосистемы иностранного языка в научной области, соответствующей профилю подготовки

Новые требования к образованию студентов, предполагающие наличие у них актуальных профессиональных компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции, актуализируют исследовательское внимание к разным подходам, технологиям и условиям, направленным на повышение качества высшего образования. В связи с развитием компетентного, деятельностного, практико- и личностно-ориентированного подходов особый интерес в настоящее время вызывает изучение интерактивного подхода в вузовском образовании в целом и в обучении иностранному (английскому) языку студентов технических направлений в частности. В самом общем виде *под интерактивным обучением* [37] понимается такое взаимодействие всех участников образовательного процесса между собой и учебной средой, в котором преподаватель создает условия для активизации образовательной деятельности студентов и выступает в роли ее организатора.

Исследованиям в области интерактивного обучения посвящены научные и научно-методические труды как зарубежных, так и отечественных ученых. Н. И. Алмазова [4], Б. Ц. Бадмаев [15], А. В. Барыбин [17], А. Я. Гайсина [35], М. Г. Евдокимова [46], Л. М. Ермолаева [48], Е. В. Коротаева [63], А. К. Крупченко [67], Д. А. Махотин [75], И. Л. Колесникова [140], О. Г. Филатова и М. А. Бережная [141] и другие специалисты изучали такие аспекты интерактивного обучения, как речевое взаимодействие, психология взаимоотношений преподавателя и студентов, диалоговое общение, процесс

совместного познания средствами диалога (полилога), вовлеченность студентов в учебную деятельность и ее рефлексивность. Авторы исследовали возможности интеграции интерактивных методов с традиционными методами, а также рассматривали вопросы влияния интерактивного обучения на развитие творческих способностей студентов.

Из зарубежных ученых можно выделить следующих: L. Abrahamson [154], B. S. Bloom [165], A. L. Brown [168], C. Burns и D. Myhill [169], N. Fleming и D. Baume [176], J. K. Hall и L. S. Verplaetse [177; 178], J. D. Bransford [180], M. G. Jones [182], M. Lowe [187], C. W. Mario [189], W. M. Rivers [198] и др. исследователи рассматривали проблему интерактивного обучения в рамках языковых актов; анализировали роль преподавателя в организации интерактивного обучения; занимались проблемой интерактивного обучения в ключе мотивации студентов к совместной познавательной деятельности и уделяли внимание овладению компетенциями; рассматривали интерактивное обучение как двухсторонний процесс, в котором преподаватель стимулирует студентов к проявлению большей активности; а также концентрировали свое внимание на технологиях интерактивного обучения иностранным языкам.

Однако несмотря на такое количество работ, посвященных различным аспектам интерактивного обучения, как правило, в психологическом и методическом аспектах, в отечественной и зарубежной литературе недостаточно исследованы такие аспекты, как позиции участников образовательного процесса; влияние форм и методов интерактивного обучения на профессионально-личностную мотивацию студентов технических вузов, изменение содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в аспекте интерактивности обучения.

Следует отметить, что в образовательной практике вузов используются лишь элементы интерактивного обучения или отдельные интерактивные формы и методы (например, метод case-study; исследовательский метод; дискуссия; конференц-неделя; LMS Moodle, также известная как система

управления обучением, или виртуальная обучающая среда). Такая ситуация обусловлена тем, что преподаватели больше склонны к авторитарной модели организации совместной деятельности с учащимися и меньше – к лидерской и партнерской моделям. Несмотря на положительное отношение к использованию на практике интерактивных форм и методов, у преподавателей нет глубокого понимания особенностей реализации интерактивного подхода в обучении вообще и в обучении иностранному (английскому) языку студентов технических направлений в частности. Например, результаты, полученные нами в результате анкетирования 58 преподавателей иностранного языка (2015), показывают, что только 66 % (38 чел.) отмечают положительное влияние использования интерактивного обучения на уровень профессиональной подготовки студентов. Только 41 % (24 чел.) уделяют достаточное внимание использованию интерактивных методов и средств обучения иностранному языку в вузе, 26 % (15 чел.) используют их эпизодически, а 32 % (19 чел.) не используют вообще. В свою очередь, подавляющее число студентов в рефлексивных текстах высказывают положительное отношение к использованию методов и форм интерактивного обучения, в частности 93 % (66 чел.) отмечают их положительное влияние на развитие способности применять иностранный язык на практике.

Таким образом, в педагогической теории и практике организации интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе сложились следующие *противоречия*:

- между современными требованиями к уровню овладения студентами технического вуза иноязычной коммуникативной компетенцией и слабой степенью изученности влияния интерактивного подхода на ее формирование;
- между стремлением студентов к использованию интерактивных методов обучения на учебных занятиях и недостаточной готовностью преподавателей применять формы обучения, предполагающие

изменение модели организации совместной деятельности от авторитарной к лидерской и партнерской;

- между необходимостью использовать интерактивный подход как инновационное направление в обучении иностранному языку и недостаточной изученностью педагогических условий и форм его реализации в техническом вузе.

Данные противоречия обусловили постановку проблемы исследования: каковы педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному (английскому) языку в техническом вузе?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному (английскому) языку студентов технического вуза.

Объект исследования: интерактивное обучение иностранному (английскому) языку студентов технического вуза.

Предмет исследования: реализация педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному (английскому) языку в техническом вузе.

Гипотеза исследования: эффективная реализация интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе обеспечивается:

- изменением позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами;
- реализацией форм обучения в лидерской и партнерской моделях организации совместной деятельности преподавателя и студентов.
- развитием положительной мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности;
- развертыванием содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения.

Для достижения цели диссертационного исследования и подтверждения гипотезы нами решались *следующие задачи*:

1. Анализ подходов и понятий, раскрывающих сущность интерактивного обучения в российской и зарубежной традициях.
2. Выявление эффективных форм организации интерактивного обучения иностранному языку в высшей школе применительно к аудиторной и внеаудиторной учебной работе.
3. Обоснование педагогических условий интерактивного обучения иностранному (английскому) языку студентов технического вуза в логике концепции педагогики совместной деятельности педагога и учащегося.
4. Опытно-экспериментальная проверка эффективности реализации педагогических условий и форм интерактивного обучения в лидерской и партнерской моделях организации совместной деятельности.

Теоретико-методологической базой исследования явились следующие подходы: *концепция педагогики совместной деятельности* (Г. Н. Прокументова [104, С. И. Поздеева [99; 100],), *компетентностный подход* (А. В. Хуторской [64], С. Lashley [184] и др.), *системно-деятельностный подход* (Л. С. Выготский [34], А. Н. Леонтьев [72], Г. П. Щедровицкий [132], Д. Б. Эльконин [133], П. Я. Гальперин [136]), , *диалогическая концепция обучения иностранным языкам* (Г. В. Перфилова [96], J. K. Hall [178] и др.), *труды по методике обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации с использованием технологий личностно-ориентированного обучения* (Г. И. Воронина [33], Н. М. Губина [40], Р. Льюис [73], Е. И. Пассов [95], Е. С. Полат [101], С. Г. Тер-Минасова [122], И. И. Халеева [3], R. Heller, T. Hindle [167], W. M. Rivers [198] и др.).

Методы исследования: метод теоретического анализа философской, психологической, педагогической и методической литературы; описание опыта использования интерактивных методов, средств и форм обучения в Энергетическом институте НИ ТПУ, анкетирование преподавателей и

студентов; наблюдение за деятельностью студентов и преподавателя, диагностика функционально-смыслового содержания совместной деятельности, анализ рефлексивных текстов студентов и прогресс-теста по иностранному (английскому) языку.

Опытно-экспериментальная база и этапы исследования

Исследование проводилось на базе кафедры иностранных языков Национального исследовательского Томского политехнического университета. В исследовании принимали участие студенты первого курса (2011, 2012, 2013, 2014, 2015 гг.) Энергетического института (110 человек) и преподаватели иностранного языка НИ ТПУ.

Исследование представлено *следующими этапами*.

Первый этап (2011–2013) включал в себя изучение литературных источников по теме диссертационного исследования, определение ключевых понятий исследования. *Второй этап (2013–2014)* состоял в теоретическом обосновании педагогических условий реализации интерактивного обучения и анализом форм организации интерактивного обучения с учетом специфики конкретного вуза. *Третий этап (2014–2016)* заключался в реализации педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному (английскому) языку в образовательной практике, проверке их эффективности и оформлении результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Введены следующие характеристики интерактивного обучения иностранному языку: изменение характера взаимодействия между преподавателем и студентами и их позиций; развитие профессионально-личностной мотивации студентов, использование интерактивных форм обучения, реализующих лидерскую и партнерскую модели совместной деятельности; изменение содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в аспекте формирования общекультурных и иноязычных коммуникативных компетенций.

2. Предложены педагогические условия реализации интерактивного обучения иностранному языку: активизация учебно-профессиональной деятельности студентов за счет повышения уровня их мотивации к профессиональной иноязычной деятельности, изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности, использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий, развертывание содержания учебной дисциплины в направлении интерактивного обучения.
3. Доказана взаимосвязь между использованием преподавателем форм реализации интерактивного обучения (электронного учебного курса, конференц-недели, интерактивного учебного занятия) и овладением им лидерской и партнёрской моделями организации совместной деятельности педагога и учащихся.

Теоретическая значимость исследования

1. Уточнено понятие интерактивного обучения как совместной образовательной деятельности преподавателя и студентов, основанной на лидерской и партнерской моделях ее организации и соответствующих им формам обучения в рамках аудиторной и неаудиторной работы.
2. Изучены механизмы формирования положительного отношения студентов к иноязычной профессиональной деятельности: участие в реализации интерактивных форм, методов и средств обучения, формирование профессиональной позиции преподавателя как организатора-участника совместной деятельности, рефлексивное отношение студентов к образовательной практике.
3. Расширено содержание обучения иностранному (английскому) языку за счет того, что предметом интерактивного обучения становятся общекультурные и иноязычные коммуникативные компетенции (ориентировка в иноязычном информационном пространстве с целью

самообразования или в целях поиска профессионально-значимой информации; общение на социально-бытовом уровне; профессиональное и деловое общение; социокультурная осведомленность).

4. Изучены образовательные ресурсы форм интерактивного обучения иностранному языку в режиме проведения аудиторных занятий (интерактивное учебное занятие), образовательных событий (конференц-неделя), внеаудиторной самостоятельной работы (электронный курс).

Практическая значимость исследования

1. Создан и реализован комплекс педагогических условий интерактивного обучения иностранному языку с учетом специфики обучения иностранному (английскому) языку студентов технических направлений.
2. Разработана система практических рекомендаций по проведению интерактивного учебного занятия и интерактивного образовательного события (на примере конференц-недели).
3. Созданы и апробированы авторские учебно-методические материалы, предназначенные для эффективной организации самостоятельной работы студентов в интерактивном режиме: электронный курс «Practical English Phonetics» на платформе LMS Moodle и пособие «Business English Communication».
4. Разработаны и внедрены в образовательную практику технического вуза такие формы реализации интерактивного обучения как модельное учебное занятие, образовательное событие, самостоятельное изучение электронного курса.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современная профессиональная подготовка нацелена на развитие у студентов компетенций, выходящих за рамки узкотехнической направленности, и включает профессиональное саморазвитие студента,

предполагающее, в том числе, овладение иноязычной коммуникативной компетенцией. Достижение данных задач возможно при помощи организации интерактивного обучения иностранному языку как совместной образовательной деятельности преподавателя и студентов с акцентом на лидерскую и партнерскую модель ее организации, в которой преподаватель выполняет двойственную роль организатора-участника, мотивирующего и активизирующего учебно-познавательную деятельность студентов.

2. Реализация интерактивного обучения студентов требует обоснования и внедрения педагогических условий, которые понимаются как совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для эффективного формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально-личностных качеств (готовности к саморазвитию, кооперации, социальному взаимодействию). Такими условиями являются следующие: активизация учебно-профессиональной деятельности студентов, изменение позиции преподавателя от руководителя к позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности, использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий, изменение содержания учебной дисциплины «Иностранный язык».
3. Интерактивное обучение обеспечивается изменением функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности и изменением позиции студентов от пассивных исполнителей к активным и заинтересованным участникам совместной деятельности, которые имеют возможность влиять на выбор содержания и форм организации образовательной деятельности. В связи с этим интерактивное обучение не может строиться только в авторитарной модели организации совместной деятельности, а требует соорганизации авторитаризма,

лидерства и партнерства, что реализуется в таких формах, как модельное учебное занятие, образовательное событие, электронный учебный курс. Данные формы обеспечивают интеграцию аудиторной и внеаудиторной, контактной и дистанционной учебной работы.

4. Эффективное формирование профессионально-личностной мотивации при интерактивном обучении иностранному языку студентов технических направлений обеспечивается за счет использования учебного материала, который дает студентам представление об их будущей профессии, о возможностях самореализации, карьерного и профессионального роста (аудиоматериалы, видеофильмы, аутентичные тексты, презентации, интернет форумы, информационные ресурсы), а также достигается посредством реализации таких форм обучения, как конференц-неделя, электронное обучение и аудиторные практические учебные занятия в лидерской и партнерской моделях организации совместной деятельности.

Личный вклад соискателя состоит в теоретическом обосновании комплекса педагогических условий интерактивного обучения и их экспериментальной реализации в разных формах организации обучения иностранному языку в вузе; во внедрении результатов исследования в практику преподавания иностранного языка в техническом вузе; в разработке электронного курса на платформе LMS Moodle «Practical English Phonetics» и пособия «Business English Communication» с учетом выделенных педагогических условий реализации интерактивного подхода в обучении английскому языку.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные теоретические положения и практические результаты диссертационного исследования отражены в докладах на ежегодных всероссийских и международных конференциях: «Проектирование образовательно-воспитательного пространства. Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Томск, 2010); II Международная научно-

практическая конференция «Научный прогресс на рубеже тысячелетий» (Прага, 2011); XIV Всероссийская конференция с международным участием студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (Томск, 2011); XIV Сибирская школа молодого ученого «Проблемы повышения качества и эффективности научно-исследовательской деятельности научно-педагогических кадров» (Томск, 2011); VIII Международная научно-практическая конференция «Будущее исследования» (София, 2012); XIII Международная научно-практическая конференция «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» (Томск, 2014); XV Международная научно-практическая конференция «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» (Томск, 2015).

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики факультета иностранных языков ТГПУ (2010–2014), на научных семинарах аспирантов на кафедре иностранных языков Энергетического института НИ ТПУ (2013–2015).

Результаты диссертационного исследования опубликованы в международных журналах базы данных *Scopus & Web of Science* (Roma, Italy, 2014–2015; Amsterdam, Netherlands, 2016), в журналах из реестра ВАК (Томск, Самара, Пенза, 2010–2016). Общий список публикаций по теме диссертационного исследования включает 20 наименований.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ФОРМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

1.1. Содержание основных понятий интерактивного обучения иностранному языку в вузе

Задачами данного параграфа является рассмотреть содержание основных понятий интерактивного обучения: «*интеракция*», «*интерактивность*», «*интерактивное обучение*», «*интерактивные методы и методики обучения*», «*интерактивные формы*»; проанализировать понятия «метод» и «форма» интерактивного обучения.

Понятие «*интеракция*» [50] (от англ. *interaction* – взаимодействие) было впервые использовано в социальной психологии. Определение понятия «*интерактивные методы*» сложилось из дефиниций понятий «метод» и «*интерактивный*» (интеракция). В понятии «*интеракция*» можно выделить два слагаемых: «*inter*» – между и «*action*» – усиленная деятельность. Таким образом, «*интеракция*» может трактоваться как «усиленная» деятельность, происходящая между кем-либо. Соответственно, «*интерактивные методы*» можно рассматривать как способ усиленного целенаправленного межсубъектного взаимодействия студентов и преподавателя [56]. В педагогике «*интеракция*» считается способом познания, осуществляемым в таких формах совместной деятельности учащихся, в которых все участники образовательного процесса могут активно взаимодействовать друг с другом, обмениваясь информацией, совместно решая проблемы, моделируя ситуации, оценивая действия коллег и свое собственное поведение, погружаясь в реальную атмосферу делового сотрудничества, направленного на разрешение проблем [106].

Понятие «*интерактивность*» в педагогике включает в себя способность участников процесса обучения активно взаимодействовать, находясь в

режиме диалога (беседы) с кем-либо (с человеком) или с чем-либо (например, с компьютером); *интерактивность* предполагает выработку стратегии и тактики организации совместной деятельности. Согласно И. Л. Колесниковой [140], «*интерактивность*» применительно к обучению иностранному (английскому) языку понимается как речевое взаимодействие двух или более людей в процессе общения.

При интерактивном обучении студент становится полноправным участником учебного процесса, содержание которого является основным источником формируемых языковых компетенций. Функция преподавателя при этом сводится к побуждению студентов к самостоятельному поиску. В отличие от традиционного обучения, при интерактивном обучении взаимодействие преподавателя и студента приобретает иной характер: активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы [41].

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», термин «*интерактивное обучение*» обозначает обучение, построенное на взаимодействии студента с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта. Студенты становятся полноправными участниками учебного процесса, содержание которого является основным источником формируемых языковых компетенций. На занятиях по иностранному языку такое обучение получило широкое применение в рамках так называемого *центрированного на студенте подхода* (*student-centred approach* [142]), суть которого заключается в максимальной передаче инициативы учения самому студенту, а также в обучении в сотрудничестве.

Отечественные ученые рассматривают сущность и задачи «*интерактивного обучения*» следующим образом.

По мнению Е. В. Коротаевой [63], *интерактивное обучение* нацелено на решение одновременно трех задач: учебно-познавательной (предельно конкретной), коммуникативно-развивающей (связанной с общим,

эмоционально-интеллектуальным фоном) и социально-ориентированной (результаты выполнения которой будут проявляться уже за границами учебного пространства и учебного времени). Исследователь отмечает, что *интерактивное обучение* – представляет собой процесс совместного познания, при котором знание приобретается в результате совместной деятельности через общение студентов друг с другом и с преподавателем (диалог, полилог) [63].

По А. А. Остапенко [93], «*интерактивное обучение*» представляет собой обучение, которое обеспечивает активное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Интерактивное обучение основывается на собственном опыте всех участников обучения, на их непосредственном взаимодействии с областью осваиваемого знания. Например, в учебных заданиях (в игре, при анализе ситуации и т. п.) преподаватель не дает студентам готовые знания, побуждая студентов самостоятельно искать информацию при помощи разнообразных дидактических средств. О. Г. Филатова и М. А. Бережная [141] считают, что сущность *интерактивного обучения* заключается в том, что учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы вовлечь практически всех студентов в процесс познания, а также обеспечить их возможностью рефлексии о том, что они знают.

Зарубежные исследователи также уделяют большое внимание определению понятия «*интерактивное обучение*» и рассмотрению места и роли интерактивного обучения в педагогическом процессе. Так, L. Abrahamson [154] отмечает, что преподаватель уже учит в интерактивном режиме, когда задает вопрос на практическом занятии или проводит обсуждение в группе.

Mansoor Fahim Allameh и Ali Seidi [175] считают, что преподавателю следует так спланировать практическое занятие, проводимое в интерактивном режиме, чтобы мотивировать студентов, побудить их быть деятельными в учебном процессе и использовать в обучении знания, необходимые для

решения будущих задач. Следует учитывать, что имеющиеся у студента знания по изучаемому предмету могут быть не всегда верными, поэтому преподавателю нужно обеспечить корректирующую обратную связь для устранения тех или иных недочетов в знаниях студентов.

C. Burns и D. Myhill [169] отмечают в *интерактивном обучении* особую роль преподавателя, которая в большей степени ориентирована на мотивацию студентов к познавательной деятельности. Вследствие этого *интерактивная модель обучения* показывает студентам, как овладеть теми или иными компетенциями.

По мнению L. Lier [186], *интерактивное обучение* овладению языком предполагает, что процесс обучения осуществляется во время и в процессе участия в «речевых событиях» (*speech events*). Одно из положений теории речевых актов состоит в том, что минимальной единицей человеческой коммуникации является не предложение или высказывание, а «осуществление определенного вида актов, таких как констатация, вопрос, приказание, описание, объяснение, извинение, благодарность, поздравление и т. д. [51].

Обобщим представленные подходы в виде таблицы (табл. 1).

Таблица № 1

Содержание понятия «интерактивное обучение»

АВТОРЫ	ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ	КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
ЗАРУБЕЖНЫЕ УЧЕНЫЕ		
L. Lier	Обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах [186]	Речевой акт – минимальная единица речевой деятельности
Mansoor Fahim Allameh и Ali Seidi	Роль преподавателя заключается в предоставлении больших возможностей в процессе учебной деятельности и мотивировании использования полученных знаний при решении учебных задач [175]	Возможности, мотивация, использование знаний
C. Burns и D. Myhill	Деятельность преподавателя, направленная на мотивацию студентов к овладению теми или иными компетенциями в процессе	Мотивация студентов, овладение компетенциями

	познавательной деятельности [169]	
Shi-yun Wang и Peng-Ju Zhu	Двухсторонний процесс, в котором преподаватель стимулирует студентов проявлять большую активность в познавательной деятельности [204]	Стимулирование активности
L. Abrahamson	Процесс общения, коммуникации, активного взаимодействия, обсуждения между преподавателем-организатором и студентами, где основная роль в учебной деятельности отводится студентам [154]	Активное взаимодействие
ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ УЧЕНЫЕ		
И. Л. Колесникова	Речевое взаимодействие двух или более людей в процессе общения [140]	Речевое взаимодействие
Б. Ц. Бадмаева	«Обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий» [15]	Психология взаимоотношений
Д. А. Махотина	Общение, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих, но значимых для каждого студента задач [75]	Взаимодействие как решение общих задач
Е. В. Коротаева	Совместный процесс познания средствами диалога, полилога студентов между собой и с преподавателем; особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач [63]	Совместная познавательная деятельность
А. А. Остапенко	Обучение, обеспечивающее взаимодействие активных субъектов образовательного процесса [93]	Взаимодействие, субъект
О. Г. Филатова и М. А. Бережная	Особым образом организованный процесс, при котором все студенты вовлечены в учебную деятельность и имеют возможность рефлексировать по поводу своих знаний, мыслей и идей [141]	Вовлеченность, рефлексия

Е. В. Кондратенко	Диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента или студентов между собой. Интерактивное обучение является разновидностью активного обучения [62]	Взаимодействие
<p><i>Интерактивное обучение иностранному (английскому) языку</i> – это образовательная коммуникация, в которой студенты мотивированы на совместный процесс познания, поиск информации и взаимодействие на учебных занятиях. Интерактивное обучение – новый подход в обучении иностранному языку, помогающий овладеть иноязычной компетенцией в совместной образовательной деятельности преподавателя и студентов, в которой студенты являются значимыми и влиятельными участниками совместной деятельности, а педагог выступает организатором-участником взаимодействия.</p>		

Раскрывая понятие «*интерактивные методы обучения*», необходимо отметить, что понятие «*метод*» в педагогике подразумевает способ организации учебной деятельности, способ обучения (практический наглядный, наглядный, словесный), способ взаимодействия между преподавателем и студентами, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения. Понятие «*интерактивные методы обучения*» шире, чем понятие «*активные методы обучения*»: интерактивное обучение предполагает не только взаимодействие, режим беседы (диалога) студентов и педагога, а также студентов друг с другом, но и более высокую степень активности студентов в образовательной деятельности [67]. На наш взгляд, интерактивный метод, в отличие от активного метода, заостряет внимание на организации *совместной деятельности преподавателя и студента*, в частности в лидерской и партнерской моделях ее организации (Г. Н. Прокументова [104]). Активные методы возможны и в рамках авторитарной модели (это будет репродуктивная или исполнительская активность), интерактивные же методы могут применяться только в лидерской и партнерской моделях (конструктивная и творческая активность). Роль преподавателя в интерактивных занятиях

заключается в направлении деятельности студентов на достижение целей урока [64].

Приведем классификации *интерактивных методов обучения* при изучении иностранного языка по разным основаниям. По Ю. С. Арутюнову [11], *интерактивные методы обучения* делятся на неимитационные и имитационные. В неимитационные методы обучения входят проблемное обучение, практическое занятие, семинар, дискуссия, проблемная лекция, конференция. Имитационные методы, в свою очередь, подразделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, действие по инструкции) и игровые (деловая игра, игровое проектирование, разыгрывание ролей). Заметим, что в данной классификации смешаны методы и формы обучения.

В. В. Николина [83] и Г. С. Кулинич [68] выделяют игровые *интерактивные методы обучения* в образовательном процессе по следующим двум функциям: это игры, основанные на четких правилах (настольные, компьютерные, подвижные), и творческие игры (игры-соревнования, компьютерные, ролевые).

Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова [94] выделяют три группы *интерактивных методов обучения*. К первой группе относятся дискуссионные методы обучения, такие как диалог, дискуссия в группе, обсуждение практических ситуаций. Вторая группа включает игровые интерактивные методы обучения, к которым относятся творческие, дидактические, деловые, ролевые и организационно-деятельностные игры. Третья группа – тренинговые методы интерактивного обучения: коммуникативные и сензитивные тренинги.

И. В. Курышева [69] предлагает разделить все *интерактивные методы обучения* на три большие группы на основании среды взаимодействия: а) в среде «участник – компьютер – преподаватель»; б) в среде «участник – студент – учебное пособие»; в) в среде «участник – участник – преподаватель».

Основой классификации методов интерактивного обучения О. С. Анисимова [10] является обеспечиваемый результат (цель метода). Согласно данной классификации, интерактивные методы можно разделить на следующие группы: 1) методы, обеспечивающие функцию трансляции (традиционные – семинары, лекции, тренинги, практические занятия); 2) методы, усиливающие роль мышления и развивающие мотивацию учащихся, – это новые или имитационные методы; 3) организационно-мыслительные, организационно-деятельностные методы, инновационные игры, обеспечивающие формирование у студентов интеллектуальной культуры, а также культуры саморазвития. С. С. Кашлев [58], классифицируя интерактивные методы, выделил такой признак, как ведущая функция в педагогическом взаимодействии. По мнению исследователя, интерактивные методы можно разделить на несколько групп: методы, направленные на организацию обмена деятельностью; методы, предполагающие создание благоприятной атмосферы, организующие коммуникацию; методы, нацеленные на организацию рефлексивной деятельности; методы, организующие мыследеятельность; методы, главной целью которых является организация смыслов творчества; а также интегративные методы (интерактивные игры).

В отличие от интерактивных методов, *формы обучения* можно рассматривать с точки зрения характера взаимодействия между преподавателем и студентами (фронтальное, индивидуальное, парное, групповое), а также как вид занятия, т. е. форму организации обучения. В дидактике под формой обучения понимают внешнее выражение совместной деятельности педагога и учащихся, осуществляемой в определенном режиме, пространстве, порядке. Интерактивные формы обучения строятся на использовании психологических механизмов интенсификации (постоянного усиления, ускорения) процесса освоения участниками опыта взаимодействия и взаимообучения [76]. Интерактивные формы предполагают комбинирование коллективного, группового, парного и индивидуального способов

обучения [109], а также выстраивание субъект-субъектных отношений. Таким образом, интерактивные формы обучения подразумевают использование интерактивных методов обучения. Кроме того, важно учитывать специфику форм применительно к разным режимам обучения студентов: аудиторная работа (учебное занятие), внеаудиторная работа (подготовка образовательных событий), самостоятельная работа (например, работа в электронном курсе).

Анализ опыта преподавания иностранного языка в Энергетическом институте ТПУ позволяет выделить следующие интерактивные методы, наиболее востребованные в практике преподавания иностранного (английского) языка: дискуссия, творческие задания, обучающие игры, лекция-беседа, лекция-дискуссия, метод *case-study*. Рассмотрим более подробно *метод case-study* и *автономное обучение*.

Метод *case-study*, или метод конкретных ситуаций (от английского слова *case* – случай, ситуация) – это один из методов интерактивного обучения, основанный на активном анализе конкретной проблемной ситуации (решение кейсов). Данный метод позволяет учащемуся ознакомиться с описанием проблемной ситуации (*case-study*), самостоятельно диагностировать и проанализировать ее, затем предложить свои идеи для решения данной проблемы (ситуации) в ходе дискуссии с другими участниками образовательного процесса. Метод *case-study* позволяет эффективно стимулировать учебно-познавательную деятельность, повышает уровень мотивации студентов к процессу обучения, способствует формированию и развитию информационной компетентности, коммуникативной компетентности и компетентности совместной деятельности [110]. Кроме того, метод *case-study* позволяет развить навыки анализа, навыки системного, «панорамного», критического мышления [6], а также навыки решения конкретных реальных проблем посредством практического применения своих теоретических знаний [92], с помощью самоанализа. Также данный метод нацелен на развитие исследовательских, творческих способностей [80] участников образовательного процесса.

Диссертационное исследование З. В. Федориновой [127], проведенное автором в НИ ТПУ, показало, во-первых, огромный интерес студентов к использованию метода *case-study* в обучении иностранному языку, во-вторых, положительное влияние метода на качество общения и его эмоциональный фон. Включенность участников общения в единый контекст деятельности, их причастность к ситуации, к задаче, которую нужно решить посредством метода *case-study* (т. е. «присвоение» целей и задач), – всё это делает общение на занятиях более продуктивным, что в дальнейшем проявляется в виде повышения речевой готовности студентов, улучшения их способности к эвристической деятельности, появления речевой интенции, обеспечивающей «...переход от “трафаретных” высказываний и робких попыток построения собственных предложений, избыливающих грамматическими и стилистическими ошибками, к умению воспринимать информацию, адекватно реагировать на нее, поддерживая вескими аргументами» [127].

Одним из способов осуществления интерактивного подхода к обучению является *автономное обучение* иностранному (английскому) языку. Цель автономного обучения заключается в формировании у учащихся способности самостоятельно ставить цели в своей учебной деятельности, выбирать способы деятельности, планировать учебные действия, осуществлять рефлекссию и саморефлексию, нести ответственность за результаты и быть способными переносить эти результаты в новый учебный контекст. Ж. С. Аникина [9] выделяют *три основных компонента* в структуре учебной автономии: методологический – овладение приемами и стратегиями учебной деятельности, психологический – рефлексия и мотивация, социальный – взаимодействие в учебной деятельности. Исследователь выделяет *четыре умения* в содержании учебной автономии: планировать, организовать, оценивать, корректировать учебную деятельность. В основе учебной автономии при обучении иностранному языку лежит *владение метакогнитивными стратегиями*, подразумевающими действия, позволяющие учащимся контролировать свои собственные познавательные

процессы и координировать свою иноязычную деятельность. Процесс формирования метакогнитивных стратегий состоит из четырех этапов: 1) этап ознакомления с учебными стратегиями; 2) этап усвоения и накопления студентами учебных стратегий, этап действий на основе данных стратегий; 3) этап применения учебных стратегий и оценки их эффективности; 4) этап присвоения, применения и разработки учебных стратегий. Большое влияние на эффективность развития умений учебной автономии оказывает применение *технологии обучения с использованием подкастов* [9]. *Подкасты* – аудио- или видеофайлы, активно распространяемые в сети Интернет для скачивания на компьютер или на любой другой девайс для реализации необходимых педагогических условий (для теоретической подготовки по формированию метакогнитивных стратегий, для создания эффективной образовательной среды, для педагогического сопровождения процесса обучения).

Таким образом, развитие умений учебной автономии происходит через овладение различными видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письменная речь), что позволяет развивать у учащихся умения самоуправления иноязычной учебной деятельностью [9].

Как видим, учеными-теоретиками и преподавателями-практиками разработаны различные классификации *интерактивных методов и форм обучения*, и в данном разделе представлены лишь некоторые из них. В настоящее время существует огромное количество различных интерактивных методов, накоплен большой опыт их применения на практике. Преподаватель в ходе своей образовательной деятельности вправе выбирать те методы, которые он считает наиболее подходящими как для себя, так и для обучаемых. Интерактивный метод – это способ организации совместной образовательной деятельности педагога и учащихся, а форма интерактивного обучения – это внешнее выражение совместной деятельности, которое характеризуется: а) местом проведения (аудиторное, внеаудиторное), б) временным отрезком проведения, в) характером взаимодействия (реальное, виртуальное), г) позициями участников совместной деятельности.

1.2 Состояние проблемы организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе

В настоящее время в России, как в стране-участнице международного сотрудничества в области политики, экономики, образования и культуры, появилась потребность в высоко мобильных, конкурентоспособных и компетентных специалистах. Совместные торгово-промышленные компании, представительства иностранных фирм, образовательные и научные институты нуждаются в компетентных специалистах, которые способны самостоятельно решать профессиональные задачи на международном уровне, осознают государственную и личностную важность экономического, политического и культурного развития общества. Формирование специалиста, отвечающего современным требованиям, – это сложная комплексная задача, которая требует изменения в подходах к образовательному процессу в целом. Современное образование характеризуется открытостью, инновационностью, интерактивностью и использует современные технические средства обучения. Владение иностранным языком играет ключевую роль и является неизменным атрибутом профессиональной успешности будущих специалистов.

Попытаемся раскрыть современную картину интерактивного обучения иностранному (английскому) языку, которая способствует интенсификации процесса обучения, деловому сотрудничеству преподавателя и учащихся и раскрытию творческих способностей учащихся. В рамках современного образовательного процесса существует множество интерактивных технологий и методов, позволяющих преподавателям обеспечивать результативность обучения. Однако следует помнить о том, что к числу инноваций относятся только такие нововведения, в которых воплощается комплексное (целостное) использование новой методики преподавания и которые нацелены на переустройство процесса обучения с целью повышения его эффективности.

Для современного этапа развития технологий интерактивного обучения характерно использование активных методов, организующих совместную деятельность преподавателя и студентов. В данном контексте преподаватель является организатором процесса, студенты должны быть заинтересованными его участниками и должны принимать активное участие в учебном процессе [91]. Такое обучение предполагает обмен информацией, поиск решения задач, обсуждения, разрешения проблем, совершенствование возможностей преподавателя и развитие возможностей студентов.

Для последних лет характерна тенденция перехода от коммуникативного подхода к интерактивному подходу при обучении иностранным языкам, который был предложен зарубежными методистами (D. McClellands, B. Mansfield, B. Rey, S. Shaw и др.) [197].

Наиболее актуальной проблемой для преподавателей иностранного языка в высших учебных заведениях стал поиск новых и более эффективных методов и методик, позволяющих повысить интерес и мотивацию учащихся к изучению иностранного языка в учебно-образовательном процессе. Личный опыт диссертанта и его коллег убеждает в том, что мотивация студентов падает, если учебный материал преподносится скучно, монотонно, не опирается на личный опыт студентов, не связан с их профессиональными устремлениями и будущей профессиональной деятельностью. Снижение мотивации происходит, когда отсутствует диалог, а взаимодействие сводится лишь к воздействию преподавателя на студентов, к ретрансляции информации и к ее воспроизведению, т. е. когда педагог работает только в авторитарной модели организации совместной деятельности. Чтобы наиболее полно раскрыть содержание понятия «*интерактивное обучение*» и его методов, необходимо сравнить *активное обучение (интерактивное)* и *традиционное обучение* по следующим основным параметрам: цели, методы обучения, позиция студента и преподавателя, принципы активного (интерактивного) обучения, организация коммуникации в образовательном процессе [87].

Во-первых, рассматривая *«традиционное обучение»*, отметим, что его основная цель – передача студентам большого объема знаний по предмету, формирование узко-предметных навыков. Основная же задача студентов при таком подходе – воспроизвести знания, созданные другими, продемонстрировать сформированные умения в привычных (знакомых) условиях. Полученные в процессе *традиционного обучения* компетенции носят академический характер. Такие компетенции основаны на определенном объеме информации по различным учебным дисциплинам, которая существует в сознании студентов в виде предметно-тематических блоков, не всегда обладающих смысловыми связями [15]. При традиционном обучении большинство преподавателей сталкиваются с невозможностью связать содержание своего учебного предмета со знаниями [89] студентов в других предметах и слабо понимают специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного технического направления. В связи с этим появляется сомнение в том, глубоко ли осознали студенты учебный материал, присвоили ли они его и могут ли использовать данный материал не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях. Развеять данное сомнение достаточно сложно, прежде всего, потому, что средством *обратной связи от студента к преподавателю также является воспроизведение учебного материала*. Подтверждением вышесказанному служат слова Ш. А. Амонашвили [5]: «Раньше, в том далеком прошлом, когда я был императивным учителем, я не жил со своими учениками одним творческим горением, да и сложности, с которыми они сталкивались, оставались мне неведомыми. Для них я был только контролер, а они для меня – правильно или неправильно решенными задачами».

В *интерактивном обучении* овладение иноязычной компетенцией принимает иной смысл: студенты получают информацию не в виде *подготовленной преподавателем структурированной системы*, а как *результат собственной учебной активности* [89]. Для этого преподаватель должен создавать ситуации, в которых студенты активны, где они

спрашивают, действуют и размышляют. В подобных ситуациях учащийся «совместно с другими овладевает теми компетенциями, которые позволяют преобразовывать в знание то, что изначально составляло проблему или препятствие» [38]. С другой стороны, студенты в процессе взаимодействия друг с другом и с преподавателем овладевают системой апробированных ими способов активной деятельности в отношении социума, мира вообще и себя; они осваивают (и присваивают) различные механизмы поиска знаний [37].

Таким образом, можно отметить, что *цель интерактивного обучения* – создание педагогом условий, при которых учащиеся сами способны усваивать, открывать, создавать новые знания. Методы интерактивного обучения обеспечивают достижение данных целей эффективнее, чем методы традиционного обучения. Неслучайно преподаватели, работающие в традиционной дидактической системе, всё чаще испытывают потребность использовать некоторые элементы интерактивного обучения для лучшего усвоения информации студентами. В этом случае мы говорим об оптимизации традиционного образовательного процесса.

Анализируя цели интерактивного обучения, следует подчеркнуть, что использование *методов интерактивного обучения* позволяет достигать в образовательном процессе целей высшего порядка. В то же самое время эти методы содержат еще один блок целей, которые способствуют развитию у студентов социальной компетентности [47]: умение работать в группе, умение вести дискуссию, слушать других, разрешать конфликты и т. д.

В педагогической литературе, как правило, встречаются два понятия: «*методы интерактивного обучения*» и «*интерактивные методы*». Данные понятия (категории) различаются своим содержанием. Если мы говорим об «*интерактивных методах*», то тем самым мы акцентируем внимание на интерактивности самого метода, в этом случае непосредственная активность студента является вторичной, т. е. если метод перестает работать, то студент перестает быть активным. В случае с «*интерактивным обучением*» мы понимаем активность учащихся, она является основой и инициируется не

только самим методом, но и другими факторами, такими как образовательная среда, позиция участников образовательного процесса и формы обучения [88].

В качестве второго этапа сопоставления *традиционного обучения* и *интерактивного обучения* рассмотрим организацию коммуникации в учебном процессе. В настоящее время в качестве формы передачи информации преимущественно используется *односторонняя форма коммуникации, что отражает репродуктивный характер обучения* [88]. Другими словами, обучение строится в авторитарной модели организации совместной деятельности, где ведущая роль отводится преподавателю: роль преподавателя заключается в трансляции информации учащимся. Учащийся находится в ситуации, где он только принимает информацию, воспроизводит ее, играя роль исполнителя. Это односторонняя коммуникация, которая может быть нарушена, когда учащийся задает вопрос: в этом случае возникает двухсторонняя коммуникация.

Характерно, что односторонняя форма коммуникации (преподаватель-руководитель; студент-исполнитель) [69] в традиционной форме обучения присутствует не только на лекционных занятиях, но также и на семинарских занятиях. Отличие заключается лишь в том, что информацию передает не педагог, а студент. Это могут быть ответы на вопросы, поставленные преподавателем до начала практического занятия, воспроизведение лекционного материала, защита рефератов или доклады. Данная форма взаимодействия, которая существует уже давно, в настоящее время является неприемлемой по многим причинам. Главным недостатком данного способа коммуникации является пассивность учащегося во время занятия: функция учащегося сводится к слушанию, в то время как педагогические и социологические исследования утверждают, что пассивное участие в деятельности является неэффективным. Доказательством данного утверждения служит определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями R. Karnikau и F. McElroy [183]: человек помнит 10 % из того, что он прочитал; 20 % из того, что он услышал; 30 % из

того, что он увидел; 50 % из того, что он увидел и услышал; 80 % из того, что он декларирует сам; и 90 % из того, до чего он дошел в активной деятельности.

Одностороннюю коммуникацию можно оправдать лишь в случае недостатка информации или невозможности для студента получения этой информации каким-либо другим способом, кроме как из рассказа лектора. Неслучайно профессия лектора (преподавателя-репродуктора) попала в список так называемых устаревающих профессий: считается, что в недалеком будущем лекции будут читать только те преподаватели, которые обладают уникальным опытом и знаниями, в том числе благодаря собственным исследованиям. Современные преподаватели чаще всего используют традиционный материал, и лишь способ его построения, логика и манера изложения могут отличаться оригинальностью. Однако следует помнить, что работа преподавателя над материалом, конечно, свидетельствует об уровне и мастерстве педагога, но при этом не позволяет студенту самому осваивать и присваивать знания или компетенции.

Форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе является принципиально иной. Она организована таким образом, чтобы каждый субъект образовательного процесса на основе паритетности, а не репрессивности, проявлял учебную активность. Отметим, что по существу данная модель коммуникации не только приводит к более интенсивному взаимодействию между преподавателем и студентами, и в особенности между студентами; она также предполагает использование знаний и опыта в образовательном процессе, что является наиболее важным в данной модели организации совместной деятельности.

На наш взгляд, это обеспечивается не только «разрешительно-позволяющими» действиями преподавателя, благодаря которым студенты ощущают на занятиях свободу и комфорт, но и «созидательно-организующими» действиями, когда специально создаются ситуации выбора, поиска, рефлексии и др. (С. И. Поздеева). Авторитарная же модель, в отличие

от коммуникационной, не допускает использование собственных знаний и опыта студентов, т. к. это нарушает традиционную коммуникативную модель «мнение преподавателя – дополнения студента», меняет предмет обсуждения. То есть предметное знание студента, его мнение, его субъективная оценка должны подчиняться «коммуникационному фильтру» [161] восприятия и понимания преподавателя. Следовательно, для построения многосторонней коммуникации необходимы лидерская и партнерская модели совместной деятельности, где студенты являются активными участниками учебной деятельности, а преподаватель выполняет функцию организатора их активности [179].

На третьем этапе сопоставления *традиционного* и *интерактивного* подходов сравним их методические принципы. К числу основных методических *принципов интерактивного подхода* к обучению иностранным языкам многие авторы относят следующие принципы: а) ориентация на взаимное общение участников процесса на иностранном языке с целью создания и получения аутентичной информации, которая одинаково интересна всем участникам в ситуации, имеющей для них значение; б) организация совместной деятельности, которая характеризуется взаимосвязью трех элементов: производитель информации, получатель информации и ситуативный контекст (в том числе профессиональный); в) изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к недидактическому взаимодействию; изменение педагогической позиции от руководителя к организатору-участнику совместной образовательной деятельности; г) обеспечение рефлексивности обучения, стимулирование сознательного и критического осмысления действия, его мотивов, качества и результатов со стороны как преподавателя, так и учащихся (С. С. Крупнов [66], А. И. Жук, А. И. Кошель [50], Н. Н. Гуляева [41], И. В. Гейхман [37; 38], Allwright [156; 157], D. Butefish, Mario W. Caprio [189], A. C. Y. Teo, J. Wei, Y. D. Wang, Y. B. Jing, Y. Q. Wei, W. J. Zhao [204] и др.).

При этом отмечается, что эффективность процесса обучения находится в зависимости от реализации следующих факторов:

- *комплексный подход к процессу обучения* на коммуникативно-ситуативной основе, которая предусматривает применение комплекса коммуникативных ситуаций, направленных на развитие речи студентов; это приводит к сглаживанию резкого перехода от учебных условий к естественному общению за счет формирования у студентов прочных ассоциативных связей [85];
- *дифференцированный и индивидуальный подходы*. Сочетание данных подходов позволяет преподавателю быть более свободным в выборе методических приемов и стимулов, призванных поддерживать мотивацию и образовательную активность студентов;
- *вариативность режима работы*. Такая вариативность предполагает коммуникацию (обмен профессионально значимой и учебной информацией) как на групповом, так и на индивидуальном уровне и позволяет сочетать самостоятельную работу с аудиторной, используя современные средства связи;
- *проблемность (как при организации учебных материалов, так и в самом учебном процессе)*. Проблемность предполагает, что «знания не преподносятся студентам в детерминированном, завершенном виде, предназначенном лишь для запоминания, а даются в динамике перехода от незнания к знанию, при активном участии самих студентов в получении части этих знаний в результате самостоятельной работы над решением специально подобранных проблемных задач» [89].

Конечно, интерактивные методы и формы не позволяют преподнести студентам большой объем учебного материала (за исключением, возможно, некоторых вариантов активной лекции). В таком случае возникает вопрос, насколько необходимо внедрять «интерактивные методы» в образование? Если исходить из ценностей традиционного образования, то важным является количество переданной и усвоенной на занятии информации, в то

время как интерактивное обучение нацелено на то, как добыто знание студентами, как оно применяется, является ли оно для них профессионально и лично значимым. Поэтому преподавателю необходимо определить для себя, для чего или с какой целью он использует интерактивные методы и формы обучения. Если для того, чтобы студенты лучше запоминали учебный материал, то это является оптимизацией традиционного процесса образования. Если же целью образования студентов является овладение ими профессиональными компетенциями, то это требует изменения учебной деятельности студентов и, в свою очередь, серьезного и последовательного изменения профессионального мышления и деятельности преподавателя.

На первом этапе нашего диссертационного исследования мы попытались выяснить и проанализировать ситуацию с реализацией использования интерактивного обучения в высших учебных заведениях г. Томска. В 2015 г. мы провели анкетирование преподавателей факультета иностранных языков ТГПУ и преподавателей кафедры иностранных языков Энергетического института ТПУ (в анкетировании приняло участие 58 человек). Целью анкетирования стало определение степени эффективности использования интерактивного обучения в образовательном процессе высшей школы, а именно: а) результативности интерактивного обучения; б) регулярности и систематичности использования методов интерактивного обучения; в) отношения обучающихся к использованию методов и средств интерактивного обучения в образовательном процессе; г) понимания преподавателями сущности и особенностей интерактивного обучения.

Анкета включала следующие вопросы:

1. На Ваш взгляд, влияет ли использование интерактивного обучения на уровень профессиональной подготовки студентов? (Да / Нет / Затрудняюсь ответить).

2. В чем, на Ваш взгляд, проявляется эффективность интерактивного обучения (выберите нужное)?

а) учат студентов активности в познании; б) предоставляют

возможность учащимся проявить самостоятельность; в) делают занятия увлекательными, интересными; г) способствуют полилогизации, диалогизации общения; д) способствуют организации интенсивной мыслительной деятельности преподавателя и учащегося; е) учат самоанализу (рефлексии) своих знаний, опыта; ж) методы не являются эффективными, поскольку представляют из себя игру, развлечение, напрямую не связанные с решением задач профессионального обучения; з) способствуют развитию субъектности учащегося; и) способствуют организации проблемного обучения; к) способствуют проявлению индивидуальности обучающихся; л) учат продуктивному взаимодействию с окружающими; м) затрудняюсь ответить.

3. Достаточное ли внимание Вы уделяете использованию на занятиях интерактивного обучения (интерактивных методов обучения) (выберите нужное)?

а) уделяю большое внимание; б) только на отдельных дисциплинах, по отдельным темам; в) не уделяю вообще,

4. Как, по Вашим наблюдениям, учащиеся относятся к использованию на занятиях интерактивных методов обучения (выберите нужное)?

а) учащимся нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, им это интересно и помогает лучше усваивать материал; б) учащимся не очень нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, это требует от них некоторых усилий, но в рамках отдельных дисциплин считаю это необходимым; в) учащимся не нравятся занятия в интерактивном режиме: традиционная (монологическая) форма изложения материала им ближе; г) учащимся безразлично, какая методика используется при проведении занятий; д) затрудняюсь ответить.

5. Закончите фразу «Я понимаю интерактивное обучение как...»

В результате обработки 58 анкет нами были получены следующие результаты.

На вопрос «Влияет ли использование интерактивного обучения на уровень профессиональной подготовки обучающихся» ответили: 66 % «да» (38 чел.); 28 % «затрудняюсь ответить» (16 чел.); 7 % «нет» (4 чел.). Большое количество отказавшихся ответить может свидетельствовать о том, что преподаватели не видят образовательных ресурсов интерактивного обучения и не понимают, в чем его эффективность. Поскольку анкетирование проходило анонимно, мы можем только предположить, что такой ответ дали преподаватели, которые занимаются педагогической практикой давно и менять традиционное обучение на более эффективное не хотят.

На вопрос «В чем, на Ваш взгляд, проявляется эффективность интерактивного обучения?» ответили следующим образом: 52 % (30 чел.) – способствуют организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; 50 % (29 чел.) – учат продуктивному взаимодействию с окружающими; 48 % (28 чел.) – способствуют полилогизации, диалогизации общения; 45 % (26 чел.) – делают занятия увлекательными, интересными; 40 % (23 чел.) – способствуют проявлению индивидуальности студентов; 38 % (22 чел.) – способствуют организации интенсивной мыслительной деятельности педагога и учащегося; 29 % (17 чел.) – учат студентов активности в познании; 27 % (16 чел.) – учат самоанализу (рефлексии) своих знаний, опыта; 26 % (15 чел.) – предоставляют студентам возможность проявить самостоятельность; 24 % (14 чел.) – затрудняюсь ответить, 17 % (10 чел.) – способствуют развитию субъектности студента; 15 % (9 чел.) – методы не являются эффективными, поскольку представляют из себя игру, развлечение, напрямую не связанную с решением задач профессионального обучения; 15 % (9 чел.) – способствуют организации проблемного обучения. Из ответов видно, что 15 % преподавателей не считают интерактивное обучение иностранным языку эффективным, т. к. оно, по их мнению, больше несет в себе «развлечение», нежели организует целенаправленный образовательный процесс. Но, с другой стороны, значительная часть респондентов считают, что эффективность интерактивного обучения в

педагогическом процессе способствует проявлению индивидуальности, полилогизации, диалогизации общения; оно учит продуктивному творческому процессу в образовательной среде и способствует организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Ответы на вопрос *«Достаточно ли внимание Вы уделяете использованию интерактивных методов и средств обучения?»* распределились следующим образом: 41 % (24 чел.) – уделяю большое внимание; 32 % (19 чел.) – не использую интерактивные методы вообще; 26 % (15 чел.) – только на отдельных дисциплинах, по отдельным темам. Тот факт, что 26 % опрошиваемых используют интерактивные методы эпизодически, а 32 % не используют вообще, настораживает, т. к. сама специфика предмета *«Иностранный язык»* предполагает общение.

На вопрос *«Как, по Вашим наблюдениям, студенты относятся к использованию на занятиях интерактивных методов обучения?»* были получены следующие ответы: 31 % (18 чел.) – студентам нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, им это интересно и помогает лучше усваивать материал, однако требует дополнительных усилий педагога; 29 % (17 чел.) затруднились ответить; 17 % (10 чел.) ответили, что студентам не очень нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, это требует от них некоторых усилий, но в рамках отдельных дисциплин преподаватели считают это необходимым; по мнению 17 % (10 чел.), студентам безразлично, какая методика используется при проведении занятий; 5 % (3 чел.) ответили: студентам не нравятся занятия в интерактивном режиме, традиционная (монологическая) форма изложения материала им ближе.

При ответе на последний пункт анкеты, в котором предлагалось дать собственное понимание интерактивному обучению, респонденты предложили следующие варианты, которые были нами распределены по группам. *Первая группа ответов:* «...обучение студентов с использованием компьютера как средства»; «...взаимодействие преподавателя и студентов с использованием активных методов обучения...»; «...активное взаимодействие преподавателя

и студентов...»; «...как обучение, построенное на взаимодействии, результатом которого становится осознанное, осмысленное овладение предметным содержанием...»; «...диалоговое общение...»; «...обучение, построенное на взаимодействии всех студентов, включая преподавателя...»; «...обучение в форме диалога»; «...возвращение к доброй старой традиции межличностного общения»; «...обучение в форме диалога, ролевой игры, групповой дискуссии». *Вторая группа ответов:* «...метод обучения самостоятельной работы студентов...»; «использование информационной и коммуникативной технологий, интерактивность как взаимодействие пользователя с компьютером...»; «...способ активного вовлечения студентов в коммуникативный процесс...»; «...особую форму организации образовательного процесса, направленную на его оптимизацию...»; «... одно из перспективных направлений в образовательном процессе...»; «...современный метод образовательного процесса...»; «...обучение студентов в группах с использованием интерактивных средств»; «...новое достижение современной методики обучения». *Третья группа ответов:* «...процесс, направленный на формирование мотивации студентов через использование техник и технологий, вовлечение студентов в него. Этот способ должен быть эффективен и целесообразен»; «...средство повышения мотивации студентов»; «...эффективное средство мотивации студентов».

Таким образом, для преподавателей характерно следующее понимание интерактивного обучения: во-первых, *интерактивное обучение* – это образовательная коммуникация, взаимодействие, диалог, межличностное общение; во-вторых, это средство мотивации и активизации студентов; в-третьих, это новое направление в обучении (современное, перспективное, эффективное).

Выводы по результатам анкетирования. Методы и средства интерактивного обучения успешно используются и активно внедряются в практику, поскольку педагоги глубоко убеждены в эффективности и результативности основных положений данной инновационной технологии.

В то же время значительная часть преподавателей отрицательно относятся к интерактивному обучению в целом и не используют на занятиях его элементы, отдавая предпочтение традиционным методам и средствам обучения. Можно предположить, что отрицательное или нейтральное отношение к использованию методов и средств интерактивного обучения преподавателей существует из-за консервативного подхода к преподаванию иностранных языков и нежелания что-либо менять в своей деятельности. Другими словами, педагоги не настроены на изменение функционально-смыслового содержания совместной деятельности с учащимися и своей позиции в этой деятельности. Значительная часть преподавателей относятся к данным методам довольно настороженно, считая их недостаточно эффективными в профессиональной подготовке студентов, поскольку данные методы представляют игру, развлечение, напрямую не связаны с решением задач профессионального обучения, что, на наш взгляд, является заблуждением. Также анкетированными преподавателями было отмечено, что результатом интерактивного обучения становится осознанное, осмысленное овладение предметным содержанием. Следует отметить, что причина затруднений с ответами по поводу характеристик и особенностей интерактивного обучения, на наш взгляд, связана с недостаточной осведомленностью части преподавателей вузов о современных инновационных технологиях обучения и их возможностях, с отсутствием понимания практической значимости интерактивного обучения в преподавании иностранного языка. Можно заключить, что под интерактивным обучением преподавателями понимается целенаправленный процесс коммуникации, формирования интересов и мотивов, желаний в успешном и интенсивном овладении иностранным языком, усиления вовлеченности студентов в образовательный процесс. Всё это является эффективным условием формирования образовательных и коммуникативных компетенций в учебном процессе высшей школы.

В целом *интерактивное обучение становится востребованным по следующим причинам*. Во-первых, для преподавателей иностранного языка актуальной является проблема поиска новых, усовершенствованных методов и методик для повышения познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка, укрепления мотивации в учебном процессе. Одной из возможностей решения данной проблемы является использование интерактивных методов обучения иностранному (английскому) языку, в нашем случае – методов, ориентированных на студентов технических направлений высшего образования.

Во-вторых, *интерактивное обучение является эффективным средством оптимальной интенсификации учебного труда*. Под интенсификацией необходимо понимать достижение цели обучения с минимальной затратой сил студентов и преподавателей с учетом таких показателей, как качество обучения и экономия времени. К основным составляющим такой интенсификации относятся повышение целенаправленности обучения, усиление его мотивации, увеличение информационной емкости содержания образования, применение современных методов обучения, активизация методов обучения и темпа учебных действий, развитие рефлексивных навыков труда, использование компьютерных технологий в образовательном процессе и других новых информационных технических средств обучения.

В-третьих, *интерактивные методы* позволяют спланировать и построить обучение таким образом, чтобы все учащиеся (независимо от их количества в учебной группе) могли принимать участие в образовательном процессе, т. е. быть реально вовлеченными в активную языковую практику на учебном занятии.

1.3 Обоснование комплекса педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному языку в вузе

Педагогическая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий. Специфической чертой понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства. В настоящее время успешность формирования компетенций и профессионально-значимых качеств студента определяется теми педагогическими условиями, которые будут способны обеспечить эффективность процесса их формирования. Под условиями мы понимаем обстоятельства и факторы, влияющие на какой-либо процесс действительности. Не выступая сами по себе в качестве причин событий, педагогические условия усиливают или ослабляют действие причины. С такой точки зрения, условия являются факторами, обстоятельствами, совокупностью мер, от которых зависит степень эффективности функционирования педагогической системы. *Педагогические условия* интерактивного обучения иностранному языку представляют совокупность взаимосвязанных факторов по реализации совместной образовательной деятельности педагога и учащихся, которые необходимы для эффективного формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также для формирования у них качеств, важных для достижения студентами успехов в их профессиональной деятельности. Форма интерактивного обучения – это внешнее выражение совместной деятельности педагога и учащихся, ее организационный аспект. При обосновании комплекса условий и форм интерактивного обучения мы исходили не только из анализа документов и теоретических источников, задающих рамку изменения образовательной практики в вузе, но и анализом опыта преподавания иностранного языка в Энергетическом институте НИ ТПУ, а также результатами анкетирования преподавателей и студентов.

1. Изменение места иноязычной компетенции в составе профессиональной подготовки современного специалиста технического направления.

Это положение обусловлено необходимостью соответствовать современным требованиям, предъявляемым к специалисту работодателями и рыночными условиями. Если раньше при подготовке инженера иноязычная компетенция понималась достаточно узко, в основном только как перевод и чтение технических текстов, то сегодня, в современных условиях международной открытости и сотрудничества, академической и профессиональной мобильности, возникает необходимость существенно расширить понимание иноязычной компетенции. В настоящее время она включает в себя способность к профессиональной и социально-бытовой коммуникации, умение вести диалог на общие и научные темы, выступать с докладами и презентациями, осуществлять деловую письменную коммуникацию профессионального и личного характера. Это означает, что иноязычная компетенция становится необходимым компонентом профессионально-личностного общения и поэтому требует интерактивного режима формирования.

2. Изменение содержания и сущности иноязычной компетенции в направлении усиления ее социальной направленности.

Важной составляющей в изменении содержания и сущности иноязычной компетенции становится ее социальная направленность. Она подразумевает коммуникативные возможности специалиста, которые предполагают свободное владение иностранным языком в социально-бытовой, деловой и в научно-технической сфере. Таким образом, содержание иноязычной компетенции заключается не только в знании грамматических и лексических аспектов языка и умении логически верно, аргументированно и ясно высказывать свои мысли, строить устную и письменную речь, но и в способности анализировать социально значимые проблемы, находить необходимую информацию, вступать в активные социальные и

профессиональные взаимодействия. Несформированность иноязычной компетенции может привести к обеднению круга общения специалиста, сужению сферы его социальных контактов, а значит – к обеднению личностной сферы и разрушению профессиональных навыков.

Изменение места и содержания иноязычной компетенции ведет к необходимости использовать нетрадиционные, активные (интерактивные) формы и методы организации учебного процесса в вузе. Они предполагают тесное взаимодействие всех участников образовательной деятельности, субъектную позицию студентов, их высокую активность и мотивированность на изучение иностранного языка.

3. Усиление роли активных (интерактивных) методов и форм обучения и их образовательных ресурсов в овладении иностранным языком.

Сегодня активные (интерактивные) формы и методы обучения становятся более востребованными на всех этапах обучения. Это связано с тем, что взаимодействие преподавателя и студента в современной высшей школе становится недидактическим: не только преподаватель может учить студента, но и студент может чему-то научить преподавателя. Поэтому трансляционные методы с пассивной позицией учащегося и их репродуктивной деятельностью не просто устаревают, а вступают в противоречие с новыми установками и мотивами студентов, которым интересно не только само знание, но и способ его получения. Другими словами, образовательный опыт учащегося обогащается не только новыми знаниями, но и методами их получения. Кроме того, в нашем демократичном обществе у студентов возрастает потребность в более тесном демократичном взаимодействии с педагогом, что также инициирует поиск новых форм аудиторной и внеаудиторной работы.

4. Изучение отношения преподавателей и студентов к активным (интерактивным) методам и формам обучения.

По результатам проведенного анкетирования было выявлено, что методы и средства интерактивного обучения внедряются в практику

достаточно непросто и с разной силой. Мнения преподавателей по поводу результативности и эффективности активных (интерактивных) методов разделились. Некоторые педагоги считают, что интерактивные формы и методы обучения положительно влияют на результативность овладения иноязычной коммуникативной компетенцией (*«результатом интерактивного обучения становится осознанное осмысленное овладение предметным содержанием»*). Другая часть преподавателей считают эти методы недостаточно эффективными и нерезультативными, называя их *«...игрой, развлечением, напрямую не связанными с решением задач профессионального обучения...»*. При этом отметим, что подавляющее большинство студентов высказывают положительное отношение к использованию активных (интерактивных) методов обучения на учебных занятиях. 98 % опрошенных студентов ответили, что им нравится *«...совместно при взаимодействии с педагогом и другими учащимися анализировать, рассуждать, стараясь разрешить проблему»*.

5. *Анализ инновационного опыта преподавания иностранного языка в вузе.*

Томский политехнический университет является одним из ведущих национальных исследовательских вузов России и имеет прочные международные связи. Следовательно, университет заинтересован в активном внедрении современных инновационных форм и методов обучения, в том числе и иностранному (английскому) языку. Например, в практике преподавания иностранного языка используются следующие интерактивные формы и методы обучения: автономное обучение, проектное обучение, метод *case-study*, электронное обучение. Данные формы прошли проверку временем и подтвердили свою эффективность не только в плане формирования предметных иноязычных компетенций, но и в плане познавательного, социального, коммуникативного развития студентов.

С учетом выделенных положений, а также анализа образовательной практики обучения иностранному языку в Энергетическом институте НИ

ТПУ считаем важным следующий комплекс педагогических условий интерактивного обучения английскому языку в техническом вузе.

Первое условие. *Активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет положительной мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности,* которая реализуется в разных видах деятельности, таких как: производственная, организационно-управленческая, научно-исследовательская и проектно-конструкторская. Для того чтобы осуществлять будущую профессиональную деятельность, студентам необходимо овладеть профессиональными компетенциями, которые формируются в первые годы обучения и оказывают огромное влияние на приобретение базисных знаний по иностранному (английскому) языку и подготовку к профессиональной деятельности. Именно в первые два года в процесс обучения вводится дисциплина «Иностранный язык». Несмотря на то, что иностранный язык является не профильной дисциплиной, а общеобразовательной, студент должен овладеть иноязычными компетенциями как составной частью профессиональных компетенций для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности: умение читать и понимать разные тексты на иностранном языке, свободно выражать свое мнение, вступать в диалог и полилог, аргументировать свои решения, создавать тексты в различных жанрах с учетом норм оформления, принятых в стране изучаемого языка, использовать основные стратегии работы с аутентичными текстами разного характера, предусмотренными программой, использовать необходимые компенсаторные умения в процессе устной и письменной речи на иностранном языке, ориентироваться в социокультурных маркерах своей и иноязычной среды [105].

Таким образом, овладев этими компетенциями, студент-специалист будет иметь возможность свободно пользоваться иностранной литературой (т. е. читать, понимать и переводить ее), знакомиться с инструкциями к различному материально-техническому оборудованию, общаться с

иностранными специалистами и обмениваться опытом, писать научные статьи на иностранном языке для профессиональных и научных журналов. Однако студент младших курсов, изучающий иностранный язык, еще слабо понимает специфику будущей профессиональной деятельности, поэтому реализация данного условия предполагает:

- связь изучаемого материала с будущей практической деятельностью;
- соответствие содержания обучения основным направлениям развития науки и техники;
- возможность удовлетворения познавательных интересов студентов;
- ориентацию учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности студента за результаты своей деятельности;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности;
- рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление образовательных действий, их мотивов, качества и результатов со стороны как преподавателя, так и студентов.

Второе условие. *Изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами.* С одной стороны, активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе требует изменения роли и позиции преподавателя. С другой стороны, в документах, например, в тексте «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики до 2020 г.» подчеркивается необходимость смены образовательных технологий и роли учителя, развитие его готовности и способности выступать консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся.

В традиционном обучении роль преподавателя – организовать взаимоотношения активной и пассивной сторон, здесь преподаватель «старается “напичкать” студентов стандартным набором готовых знаний», применяя зачастую самый распространенный объяснительно-иллюстративный метод, требующий лишь запоминания и воспроизведения знаний. В

авторитарной модели организации совместной деятельности (Г. Н. Прокументова [104]) педагог находится в позиции руководителя, а учащиеся – в позиции исполнителя его требований и норм. Интерактивное обучение резко меняет роль преподавателя и его место в учебном процессе. Фигура преподавателя перестает быть центральной и подавляющей: он становится регулятором процесса, обеспечивает его общую организацию, планирует необходимые задания, формулирует вопросы и темы для будущего обсуждения в группах, проводит консультации, а также контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. В данном случае организуется лидерская или партнерская модель совместной деятельности на занятии. Педагог, находящийся в позиции организатора-участника совместной деятельности, обязательно работает с образовательными инициативами студентов (их желаниями, интересами, запросами, ожиданиями), помогает развернуть эти инициативы в самостоятельные образовательные действия, организует рефлексию деятельности.

Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе обучения в вузе предполагает:

- демократический стиль поведения преподавателя и студентов, основанный на доверительных и позитивных отношениях;
- реализацию лидерской и партнерской модели взаимодействия педагога и студентов;
- активное использование ярких образов, примеров и факторов и опору на знания и личный опыт студентов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности студентов, их мобильность;
- общение и разностороннюю коммуникацию на иностранном языке, целью которых является принятие и продуцирование аутентичной информации, одинаково интересной для всех участников;
- опору на содержание обучения предыдущего уровня образования – школы, колледжа, училища, лицея.

Студенты в своих ответах на вопросы проведенного анкетирования отмечают, что интерес и вовлеченность в образовательный процесс повышается при использовании многообразных форм и методов взаимодействия между самими студентами, студентами и преподавателем, а также подчеркивается положительное влияние доверительных и позитивных отношений между студентами и преподавателем.

Третье условие. *Использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий.* Изменившаяся роль преподавателя, которая подразумевает большую активность студентов в учебно-педагогическом процессе, диктует необходимость использования специальных интерактивных методов и форм, которые приводят к большей активности, самостоятельности и мотивированности студентов. Интерактивный метод – это способ организации совместной образовательной деятельности, а форма – ее внешнее выражение.

Среди этих форм можно выделить следующие: работа в малых группах; творческие задания; дискуссия; изучение и закрепление нового материала на интерактивной лекции (лекция-беседа, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками, мини-лекция, антилекция); эвристическая беседа; обучающие игры (имитации, ролевые игры, деловые игры и образовательные игры); обсуждение и решение проблем («мозговой штурм», «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения, (экскурсии, просмотр и обсуждение видеофильмов, приглашение специалиста, спектакли).

Особой формой интерактивного обучения, на наш взгляд, является электронный учебный курс. Как форма интерактивного обучения, он характеризуется тем, что участники работают в виртуальной образовательной среде; преподаватель находится в позиции модератора, эксперта, а студенты, в свою очередь находятся в позиции участника. *Электронный учебный курс* представляет собой электронный образовательный ресурс, который

разработан для дополнения учебного процесса в образовательных учреждениях общего, специального и профессионального образования, а также предназначен для организации самостоятельной работы студентов в рамках различных учебных программ, в том числе программ, нацеленных на непрерывное образование. Электронный курс выполняет все базовые методические функции электронных изданий: демонстрационные, контролирующие, моделирующие, имитационные, справочно-информационные, функции тренажера. С точки зрения информационно-коммуникационных технологий, электронный курс представляет собой информационную систему (программную реализацию) комплексного назначения, обеспечивающую с помощью единой компьютерной программы (без обращения к бумажным носителям информации) реализацию дидактических возможностей средств ИКТ на всех этапах дидактического цикла процесса обучения [91]:

- постановка познавательной задачи;
- предъявление необходимого учебного материала;
- организация применения первично полученных знаний (организация деятельности по выполнению отдельных заданий, в результате осуществления которой формируются научные знания);
- обратная связь, контроль деятельности учащихся;
- организация подготовки к дальнейшей учебной деятельности (предоставление ориентиров для самообразования, в частности для чтения дополнительной литературы).

Кроме того, электронный курс делает дидактический цикл процесса обучения непрерывным и полным, он предоставляет необходимый теоретический материал, организует и контролирует тренировочную учебную деятельность, является удобным средством оценки уровня знаний. Электронный курс предполагает информационно-поисковую деятельность студентов, он объединяет имитационное и математическое моделирование с компьютерной визуализацией и сервисными функциями. Каждый

электронный учебный курс может адаптироваться под нужды конкретного студента, индивидуализируя процесс обучения, делая его, таким образом, более эффективным. Электронный курс позволяет учитывать различия между студентами, в том числе разницу в восприятии учебного материала.

К наиболее современным методам интерактивного обучения можно отнести case-study, обучение автономии, проекты.

Особо отметим *метод кейсов* (происходит от англ. *Case method, case-study*, кейс-метод, кейс-стади, метод конкретных ситуаций) – метод обучения, который использует описание реальных ситуаций. Студентам необходимо проанализировать ситуации, погрузиться в реальную проблему, разработать в группе возможные решения и найти лучший выход. Основой case-study, как правило, является реальный фактический материал или ситуации, максимально приближенные к реальности. В свою очередь, в основе метода конкретных ситуаций (case-study) лежит описание конкретной профессиональной деятельности или эмоционально-поведенческих аспектов взаимодействия людей. Анализ конкретной ситуации – это групповая работа, которая логично предполагает использование формы открытой дискуссии. Важным в использовании case-study является развитие познавательной деятельности и принятие чужих вариантов решения проблемы без предвзятости. Таким образом, этот метод позволяет развивать у студентов умение анализировать различные проблемные ситуации, самостоятельно находить способы решения, что необходимо каждому современному специалисту.

Четвертое условие. *Развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения, акцентирующего внимание на освоении общекультурных и иноязычных коммуникативных компетенций.* При традиционном обучении основное содержание сводится к изучению лексики и грамматики, т. е. к развитию умения читать, писать и переводить. При интерактивном обучении основным

содержанием становятся следующие иноязычные коммуникативные компетенции:

- умение свободно ориентироваться в иноязычном информационном пространстве с целью самообразования или в целях поиска профессионально-значимой информации;
- овладение способностью к общению на социально-бытовом уровне;
- овладение навыками на уровне профессионального и делового общения (устная и письменная коммуникация, выступления на конференциях, обмен мнениями в рамках научно-профессиональных задач);
- социокультурная осведомленность.

Раскроем содержание дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного подхода на примере одной темы в рамках учебной программы Энергетического института НИ ТПУ: «*Высшее образование в России и за рубежом*». Изучение этой темы предполагает достижение следующих целей: изучение и сравнение с системой высшего образования в России и за рубежом: изучение родного вуза (предметы, экзамены, уровни высшего образования, история и традиции ТПУ, известные и выдающиеся ученые и выпускники), образовательные программы в России и за рубежом (квалификации и сертификаты, гранты, программы обмена, академическая мобильность); изучение лексико-грамматических аспектов иностранного (английского) языка в рамках данной темы; овладение студентами необходимыми компетенциями для успешной профессиональной деятельности.

В изучении данной темы мы опираемся на такие интерактивные формы, методы и средства, как дискуссия, метод *имитационных повторений*, автономное обучение, электронное обучение, конференц-неделя как форма организации обучения (реализация интерактивного подхода в обучении). При подготовке к конференц-неделе (см. подробнее раздел 2.2.) студентам отводится активная роль: самостоятельный выбор интересующих тем, самостоятельный поиск информации, ее организация, систематизация,

подготовка презентации. В данном случае роль преподавателя сводится к организации, координации и консультированию. В ходе подготовки и проведения конференц-недели студенты не только овладевают конкретной информацией, знаниями лексико-грамматических аспектов языка, отрабатывают навыки аудирования, говорения и произношения, но, самое главное, они овладевают коммуникативными иноязычными компетенциями; умением свободно ориентироваться в иноязычном информационном пространстве.

Представленный пример убеждает в том, что в интерактивном обучении очень важна форма организации совместной образовательной деятельности преподавателя и студента: на конференц-неделе студенты учатся одному, выполняя проекты – другому, в автономии – третьему. Подчеркнем, что в интерактивном обучении не только содержание обучения определяет выбор той или иной образовательной формы, но и форма организации совместной деятельности влияет на содержание обучения.

Таким образом, представленные *педагогические условия* являются необходимым компонентом процесса профессиональной подготовки студентов технических направлений. Они обязательно учитываются при организации педагогического процесса, выборе форм и методов.

Выводы по первой главе

Под интерактивным обучением в данном диссертационном исследовании понимаем совместную образовательную деятельность преподавателя и студентов, в которой студенты являются значимыми и влиятельными участниками совместной деятельности, а педагог – организатором-участником взаимодействия. Интерактивное обучение отличается от традиционного обучения в авторитарной модели, предполагающей ведущую роль преподавателя как руководителя и позицию

студента как исполнителя и требует обоснования педагогических условий и форм его реализации в образовательной практике вуза.

Несмотря на востребованность интерактивного обучения студентами и преподавателями, проведенное диссертантом анкетирование показало, что только незначительная часть преподавателей активно внедряют и используют методы и средства интерактивного обучения и убеждены в их эффективности и результативности. В то же время большая доля преподавателей отрицательно относятся к интерактивному обучению в целом и, как следствие, не используют элементы интерактивного обучения на своих занятиях. Это обусловлено консервативным подходом в обучении и ошибочным представлением об интерактивных методах обучения как об игре или развлечении, которые напрямую не связаны с решением задач профессионального обучения.

Интерактивное обучение реализуется через соответствующие методы и формы. Интерактивный метод в нашем понимании - это способ организации совместной образовательной деятельности между преподавателем и студентами, а форма - внешнее выражение совместной деятельности, которое характеризуется: местом проведения (аудиторное, внеаудиторное); временным отрезком ее проведения; характером взаимодействия педагога и учащихся (реальное, виртуальное); позициями участников совместной деятельности.

На определение комплекса условий организации интерактивного обучения влияют следующие факторы: изменение места иноязычной компетенции в системе профессиональной подготовки современного специалиста технического направления; изменение содержания и сущности иноязычной компетенции в направлении усиления ее социальной направленности; усиление роли активных (интерактивных) методов обучения и их образовательных ресурсов в овладении иностранным языком; изучение отношения преподавателей и студентов к активным (интерактивным) методам и формам обучения.

Анализ теоретических источников по теме диссертационного исследования, результаты анкетирования преподавателей, а также опыт преподавания иностранного языка в Томском политехническом университете и личный опыт диссертанта позволяют выделить следующие условия интерактивного обучения: активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности, изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами, использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий, развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ФОРМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1 Реализация педагогических условий и форм интерактивного обучения при проведении учебных занятий по иностранному языку в техническом вузе

Опытно-экспериментальная работа по организации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза осуществлялась на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета. Целью опытно-экспериментальной работы была реализация комплекса условий и форм организации интерактивного обучения студентов технических направлений.

Опытно-экспериментальная работа была нацелена на решение следующих задач:

- 1) разработка и реализация интерактивных форм обучения иностранному языку в техническом вузе в аудиторной и внеаудиторной работе (электронный курс; конференц-неделя);
- 2) построение и проведение учебных занятий, реализующих педагогические условия интерактивного обучения;
- 3) выявление изменения в активности, мотивации и учебной успешности студентов, а также изменения позиции преподавателя на занятии под влиянием интерактивного обучения.

Логика опытно-экспериментальной работы включала подготовительный, формирующий и итоговый этапы эксперимента. На *подготовительном этапе* эмпирическим путем изучался опыт организации интерактивного обучения иностранному языку в НИ ТПУ, анализировалось отношение преподавателей и студентов к интерактивному обучению (см.

раздел 1.2), теоретическим и эмпирическим путем обосновывались комплекс условий и формы реализации интерактивного обучения (см. раздел 1.3). *На формирующем этапе* апробировались условия и формы интерактивного обучения в режиме аудиторной и внеаудиторной работы (структура учебного занятия, организация конференц-недель, использование электронных учебных курсов). *На итоговом этапе* осуществлялись подбор диагностических методик и их реализация для фиксации и интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы.

Поскольку основной формой обучения в вузе по-прежнему остаются аудиторные занятия, было важно в рамках опытно-экспериментальной работы изучить, как реализуются педагогические условия интерактивного обучения на примере модельного учебного занятия, посвященного обучению студентов профессиональному иноязычному чтению. Традиционно преподавание чтения на иностранном языке сводится к основной задаче – полный, точный перевод и понимание всего текста. Согласно классификации С. К. Фоломкиной [128], существуют такие виды чтения, как изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. Указанные виды чтения реализуют разные коммуникативные задачи, характеризуются разной степенью понимания содержания текста, разным характером речевой деятельности, реализуются разными способами и направлены на достижение различных целей обучения. Как правило, именно отработка всех видов чтения в рамках одного учебного занятия считается залогом успешного формирования у студентов умений профессионального иноязычного чтения. При этом преподавателем не всегда учитывается интерактивный аспект учебного занятия, что, на наш взгляд, снижает его учебно-предметную и образовательную эффективность.

В интерактивном обучении, по сравнению с традиционными формами обучения иноязычному чтению, меняется качество взаимодействия студента и преподавателя и: активность студента приходит на смену активности преподавателя, при этом задачей педагога становится создание педагогических условий для активизации и инициирования студентов.

Активизация учебной деятельности студентов происходит за счет личной и профессиональной мотивации студентов к овладению навыками иноязычного чтения. В ходе обучения иноязычному чтению в интерактивном режиме студенты учатся на основе анализа прочитанного текста или полученной информации решать сложные проблемы, критически мыслить, взвешивать альтернативные мнения, приходиться к продуманным решениям, участвовать в дискуссиях, общаться с друг с другом. Для этого преподаватель на занятиях по иностранному языку организует совместную работу студентов, учитывая при выборе иноязычных текстов для чтения специфику будущей профессии студентов.

Содержание текстов может касаться изучения английского языка как иностранного в технических вузах за рубежом, иностранного опыта высшего профессионального образования в технических вузах, карьерных и профессиональных возможностей в России и за рубежом. Это могут быть научные статьи, имеющие отношение к будущей профессиональной деятельности. Источниками иноязычных текстов служат иностранные учебники, интернет-ресурсы: российские и зарубежные, библиотека электронных курсов ТПУ, официальные сайты университетов.

Рассмотрим реализацию педагогических условий на примере учебного занятия, посвященного обучению иноязычному чтению студентов первого курса Энергетического института ТПУ. Логика проведения учебного занятия как основной формы организации интерактивного обучения строится в логике организации совместной образовательной деятельности преподавателя и студентов и включает следующие этапы.

Первый этап. Погружение в тему занятия и совместную деятельность. Основной задачей первого этапа является погружение в образовательную коммуникацию и подготовка студентов к восприятию и изучению нового иноязычного текста. Для этого на данном этапе после объявления темы преподаватель формулирует вопросы, призванные актуализировать личный и учебный опыт студентов и мотивировать их к

изучению данной темы. Например, в рамках темы «Высшее образование в России и за рубежом» предлагается подтема «Изучение английского языка как иностранного в разных университетах или языковых школах» на примере изучения английского языка в Южной Корее. «Считаете ли Вы необходимым изучать английский язык в вузе? (Да, нет, почему)», «Как Вы думаете, насколько актуально изучение английского языка в вузе в современном мире?», «Как изучение английского языка связано с Вашей будущей профессией?», «Знакомы ли Вы с системами обучения английскому языку как иностранному?» и т. д. Таким образом, на этапе погружения происходит актуализация знаний студентов через свободный обмен мнениями, мотивирование на чтение и восприятие текста как источник получения новой полезной информации.

Второй этап. Развертывание совместной деятельности по работе с иноязычным текстом. Основной задачей этапа является развитие образовательной коммуникации участников совместной деятельности через чтение, анализ и понимание профессионального иноязычного текста. Данный этап включает в себя шаги: PRE-READING (этап подготовки к восприятию иноязычного текста); READING FOCUS (чтение текста с использованием аудиофайла).

Рассмотрим, как развертывается совместная деятельность педагога и студентов на данном этапе. При *подготовке к восприятию иноязычного текста* преподаватель совместно со студентами разбирает слова и словосочетания, которые будут встречаться в иноязычном тексте (см. Приложение № 6). Итогом данной работы является оформление трудных слов и словосочетаний и их значения в виде справочной «шпаргалки». Этап *чтения текста* с использованием аудиофайла включает в себя следующие действия:

1. Чтение теста с аудиозаписью (Reading). Преподаватель раздает иноязычный текст, разделенный на параграфы, и поясняет основные задачи работы с текстом. Студентам предлагается сначала прослушать

аудиозапись текста и визуально отслеживать письменный текст вслед за диктором.

2. Определение ключевых слов и словосочетаний, отражающих основной смысл абзаца (Find the connectors in the passage). После того как текст был прослушан, студентам предлагается озвучить ключевые слова и словосочетания, которые отражают основной смысл каждого абзаца. Для этого каждый студент вначале самостоятельно определяет для себя слова и словосочетания, отражающие основной смысл каждого абзаца, а затем в паре обсуждают, дополняют друг друга или уточняют выделенные слова или словосочетания. При этом роль преподавателя сводится к организации работы группы и консультированию студентов.
3. Пересказ абзаца (Passage retelling). На этом этапе студенты делятся на мини группы (по 3–4 человека). Целью работы в группе является составление краткого пересказа прослушанного текста по абзацам с использованием слов и словосочетаний, отражающих смысл иноязычного текста, а также с помощью уже доступного словаря и справочной «шпаргалки». Студенты в группе распределяют текст для пересказа внутри группы и затем представляют свой вариант пересказа для аудитории. После выступления всех групп происходит обсуждение представленных пересказов и формируется единый (оптимальный) текст пересказа с уточнениями и дополнениями. Роль преподавателя сводится к организации обсуждения и обоснованию выбора самого точного варианта пересказа.

Третий этап. Рефлексия понимания текста и совместной деятельности на учебном занятии. Задачи этапа: закрепить навыки анализа текста, совершенствовать навыки ведения диалога, дискуссии на английском языке, оценка уровня владения иноязычными коммуникативными навыками. На этом этапе преподаватель предлагает студентам разделиться на пары и составить диалог на основе предлагаемых вопросов в контексте темы учебного занятия. Итогом выполнения задания является презентация диалога.

Преподаватель при этом выполняет функцию организатора-консультанта, эксперта.

Подчеркнем, что занятие как форма организации интерактивного обучения предполагает разные позиции участников совместной деятельности при реализации каждого этапа (см. табл. 2).

Таблица № 2

*Позиция преподавателя и студентов
на разных этапах организации учебного занятия*

ЭТАПЫ	ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТА
<i>І этап Погружение в тему и совместную деятельность</i>	организатор	соисполнитель
<i>ІІ этап Развертывание совместной деятельности по работе с иноязычным текстом</i>	консультант, модератор	участник (фронтальной и групповой работы)
<i>ІІІ этап Рефлексия понимания текста и совместной деятельности</i>	организатор-консультант, эксперт	участник (парной работы)

Таким образом, учебное занятие, являясь основной формой аудиторной работы студентов, позволяет реализовать интерактивное обучение, благодаря а) логике его проведения с учетом построения совместной деятельности преподавателя и студентов; б) особым позициям участников совместной деятельности; в) интеграции учебных, коммуникативных и профессиональных навыков; г) использованию разных способов соорганизации участников (один, пара, группа, вместе) (см. табл. 3). Предлагаемое учебное занятие мы рассматриваем в качестве модельного, т. к. все занятия на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы строились в этой логике независимо от их учебно-предметной направленности.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ
Активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности	Выбор тем для дискуссий Обмен мнениями Групповая работа Диалог Дискуссия в парах
Изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами	Организатор – участник – консультант – эксперт
Использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий	Работа в парах Работа в малых группах Проблемный метод Ролевая игра Метод имитаций (специфический метод, использующийся при прослушивании текста на иностранном (английском) языке, заключающийся в воспроизведении прослушанной аудиозаписи на иностранном языке) Самостоятельная работа
Развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения	Способность ясно и четко излагать прочитанный текст; выражать свое мнение и вести диалог на иностранном (английском) языке; выступать с докладом или презентацией; способность работать в группе; работать с информационными источниками, вычленять нужную информацию, грамотно организовывать и представлять ее

2.2 Электронный учебный курс и его реализация в интерактивном обучении

Современный уровень требований к профессиональному образованию предполагает освоение не только узкоспециальных профессиональных компетенций, но и иноязычных коммуникативных компетенций. В этой связи возникает необходимость поиска новых учебных средств для интенсификации и повышения качества образования. Одним из таких средств является дистанционное (электронное) обучение, основанное на системе модульного построения материала, предполагающее интерактивное взаимодействие студентов в электронной среде и возможность самоконтроля и оценки уровня освоения учебного материала. На сегодняшний день объем дистанционного (электронного) образования в мире вырос на 40 % [184]. Необходимо отметить, что платформа LMS Moodle для электронных курсов – это универсальная основа для разработки электронных курсов по разным специальностям.

LMS Moodle – система дистанционного обучения, которая является основой виртуальной информационно-образовательной среды ТПУ, рассчитанной на самостоятельную работу студентов. Эта система дает широкие возможности для коммуникации как между студентами, так и между студентами и преподавателем. Виртуальная система позволяет организовать совместное обучение студентов в процессе решения учебных задач. Система поддерживает обмен файлами любых форматов между всеми участниками образовательного процесса. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях и заданиях.

Изучение материала и выполнение заданий не привязано строго ко времени и месту, т. е. студенты могут работать в электронной среде в удобное для себя время. Электронный курс предусматривает обсуждение заданий, рецензирование на специально организованном форуме. При этом обсуждение

может проходить коллективно или по группам. Дискуссионный форум предусматривает функции оценки сообщений (рецензии, отзывы и комментарии). Помимо форума, существует такая форма организации учебной коммуникации, как чат, который позволяет организовать учебное обсуждение, консультирование, обмен мнениями в режиме реального времени. Кроме того, существуют такие сервисы, «обмен сообщениями», «комментарий». Они предназначены для индивидуального общения преподавателя и студентов. Важная особенность LMS Moodle заключается в том, что система позволяет создавать и хранить портфолио каждого обучающегося: все сданные студентом работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, сообщения в форуме сохраняются. В рамках курса преподаватель имеет возможность создавать и использовать любую систему оценивания. Все оценки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. LMS Moodle обеспечивает контроль «посещаемости», активности студентов, дает возможность узнать время их учебной деятельности в сети.

При использовании электронного курса в системе LMS Moodle преподаватель может пользоваться большим набором элементов курса: это глоссарий, задание, wiki¹, лекция, тест, семинар, опрос, форум, чат. В ТПУ разработка электронных курсов проходит на сервере design.lms.tpu.ru (версия Moodle 2.6), обучение – на серверах stud.lms.tpu.ru (версия Moodle 2.6), mdl.lcg.tpu.ru (версия Moodle 1.9) и lms.tpu.ru (версия Moodle 2.0).

¹ Модуль Вики (Wiki) позволяет участникам добавлять и редактировать набор связанных веб-страниц. Вики может быть совместной (все участники имеют возможность редактировать ее) или индивидуальной (когда текст может редактировать только его автор). В Вики сохраняется история предыдущих версий каждой страницы с перечислением изменений, сделанных каждым участником.

Вики, например, можно использовать в следующих целях:

- для создания групповых заметок к лекциям или учебникам;
- для планирования общей работы членов кафедры, факультета или обсуждения повестки дня;
- при совместном создании студентами книги по теме, заданной их наставником;
- для совместного сочинения историй или создания стихотворений, где каждый участник пишет строку или строфу;
- как личный журнал для заметок об исследованиях или исправлениях (используется индивидуальная Вики).

Электронные курсы разрабатываются с целью повышения качества и эффективности обучения английскому языку и являются отличным дополнением к аудиторным занятиям. Преподаватель сам выбирает способ сочетания аудиторной работы с электронным курсом. Преимущества электронного курса заключаются не только в возможности отрабатывать лексические, грамматические, фонетические знания, умения и навыки, развивать иноязычные коммуникативные компетенции, но и в возможности развивать общекультурные компетенции, включающие общение, сотрудничество, совместное обучение, обсуждение, рецензирование, оценку и самооценку, создание текстов, поиск информации в электронной среде, интерактивное взаимодействие. Одним из основных преимуществ электронного курса является смещение акцента на самостоятельное обучение. Электронный курс представляет собой систему логически взаимосвязанных модулей, сопровождаемых описанием курса, введением, глоссарием и ссылками на источники информации. Таким образом, студентам легко ориентироваться в электронном курсе.

Электронный курс под названием «PRACTICAL ENGLISH PHONETICS» был разработан диссертантом для студентов первого курса Энергетического Института ТПУ для овладения ими фонетическими, лексическими и грамматическими навыками. Основной задачей курса является совершенствование произносительных умений и навыков, выработанных в ходе постановки аутентичного английского произношения на вводно-фонетическом курсе. Электронный курс состоит из следующих элементов (см. Приложение № 2):

- | | |
|-------------------------|----------------------------------|
| INTRODUCTION | (введение) |
| 1. MODEL 1 LESSON ONE | (модуль 1 урок первый) |
| 2. MODEL 2 LESSON TWO | (модуль 2 урок второй) |
| 3. MODEL 3 LESSON THREE | (модуль 3 урок третий) |
| 4. REFERENCES | (список используемой литературы) |

Раздел «INTRODUCTION» состоит из нескольких подразделов. В подразделе «MODULES SPECIFICATION» студенты могут ознакомиться с описанием курса, системой оценивания и выставления баллов. В подразделе «SCIENTIFIC REFERENCES» студенты могут ознакомиться с научными работами по тематике и на основе данной информации подготовить свои научные исследования. Статьи, выложенные для студентов в этом разделе, были опубликованы в базах *Scopus* and *Web of Science*. В разделе «INTRODUCTION IN MODULES» студенты могут ознакомиться с наполнением самого курса и понять основные аспекты курса. Этот раздел является подготовительным и помогает понять основные термины в курсе. Раздел содержит видео и поясняет все аспекты в видео-формате. Разделы открываются в системе платформы один за другим, и студентам легко понять последовательность электронного курса и ориентироваться в ней. Этапность открытия разделов определена в такой последовательности, чтобы помочь студентам не пропустить раздел для ознакомления (см. Приложение № 2).

Разделы электронного курса *module one, module two, module three* содержат материалы для изучения иностранного (английского) языка, проверочные работы после прохождения устных тем, практики в тестовом режиме и итоговые контрольные работы. Каждый урок снабжен дополнительной информацией по теме: статьи, презентации, видео- и аудиоматериалы.

Главной особенностью данных разделов является то, что в них были созданы компоненты, специально направленные на организацию интерактивного обучения:

– «ACTIVE FORUM» (Активный форум). Данный форум предназначен для активного взаимодействия, коммуникации студентов на иностранном (английском) языке, нацелен на совершенствование навыков письменной коммуникации в электронной среде (в частности, на социальных форумах). Данный форум предназначен прежде всего для свободного общения студентов на любые интересующие их темы на иностранном (английском) языке. В этом

заключается принципиальная суть использования «активного форума» как средства, позволяющего совершенствования коммуникативных и социальных навыков. В дополнение преподаватель использует данный форум как средство учебного взаимодействия со всеми студентами.

– «DISCUSSION FORUM» (Дискуссионный форум) предусматривает обсуждение заданной темы, которая может быть представлена в разных формах. Это могут быть текстовые файлы, видеоролики, аудио-файлы. Например, в электронном курсе представлена тема «TRAVELLING» (Путешествие). В рамках данной темы предусмотрены «видео-путешествия» в разные страны и города мира: London, Paris, Rome, New York City, Singapore, Dubai, Rio de Janeiro, Tokyo, Berlin и т. д.

Студентам предлагается проголосовать за одно из видео-путешествий (см. Приложение № 3), внимательно просмотреть видео-путешествие и оставить развернутый отзыв о нем (эссе). Например: *Здравствуйте, я бы хотел поделиться впечатлениями после просмотра видеоролика «Путешествие в Лондон». Хотелось бы сказать, что этот фильм впечатлил меня тем, что в фильме я узнал(а) об истории города, его достопримечательностях... (см. Приложение № 4).*

На следующем этапе работы в «дискуссионном форуме» студенты знакомятся с отзывами к видеоролику и оставляют свои комментарии к эссе других студентов. Комментарии к отзыву касаются не только лексико-грамматических аспектов текста, отражения уровня понимания просмотренного ролика и логического построения текста, но и общего впечатления от эссе.

Сама форма дискуссионного форума является *интерактивной*, так как:

- 1) позволяет выбирать тему для обсуждения;
- 2) использует методы самостоятельной работы (автономное обучение);
- 3) позволяет организовать эффективную коммуникацию между всеми участниками;

- 4) дает возможность получить немедленную реакцию или оценку на свою реплику, высказывание или эссе не только со стороны студентов-участников, но и со стороны преподавателя;
- 5) преподаватель выступает в роли модератора-эксперта.

Таким образом, электронный курс является эффективным как самостоятельным, так и дополнительным средством изучения иностранного (английского) языка студентов технических направлений, т. к. он наиболее полно реализует выделенные нами педагогические условия интерактивного обучения иностранному (английскому) языку.

С целью выявления отношения студентов к использованию электронного курса при обучении иностранному (английскому) языку в конце I семестра 2016/2017 учебного года было проведено анкетирование среди студентов I курса Энергетического Института ТПУ (21 чел.). Анкета содержала ряд вопросов с несколькими вариантами ответов: *1) укажите, какие виды деятельности / задания вы выполняли в среде электронного курса; 2) укажите, каким образом преподаватель взаимодействовал с вами; 3) оцените по 5-балльной шкале полезность использования следующих возможностей электронного курса для вашего обучения; 4) какие трудности вы испытывали в период обучения и в какой мере; 5) какое количество времени в среднем в неделю вы уделяли работе в среде электронного курса; 6) как вы считаете, поможет ли электронный курс лучше подготовиться к зачету по дисциплине; 7) считаете ли вы, что использование электронных курсов необходимо по всем дисциплинам.*

Результаты анкетирования показывают, что 52 % (11 чел.) считают, что электронный курс помогает лучше подготовиться к зачету по дисциплине, и только лишь 19 % (4 чел.) считают, что электронный курс не поможет им в подготовке к зачету по дисциплине. 62 % (13 чел.) проводят в среде электронного курса от 1 до 3 часов в неделю, 19 % (4 чел.) проводят в электронном курсе более 3 часов, 14 % (3 чел.) проводят в электронном курсе меньше одного часа. На вопрос *«Считаете ли вы, что использование*

электронных курсов необходимо по всем дисциплинам?» 43 % (9 чел.) ответили положительно, 48 % (10 чел.) дали отрицательный ответ, 9 % (2 чел.) затруднились дать ответ.

На вопрос «оцените по 5-балльной шкале (да, очень полезно; скорее, полезно; скорее, не полезно; совсем не полезно; затрудняюсь ответить) полезность использования следующих возможностей электронного курса для вашего обучения» ответы студентов распределились следующим образом: очень полезной 14 респондентов посчитали возможность постоянного доступа к учебным материалам / заданиям, 13 студентов – возможность получить дополнительные баллы, 11 студентов – возможность обратиться с вопросом к преподавателю в любое время. 8 студентов считают, что участие в онлайн-тестировании / выполнении других заданий является для них скорее всего полезным, 8 студентов считают, что полезной является возможность общения и взаимодействия с другими студентами, 7 студентов считают, что возможность выкладывать результаты выполненных заданий для общего обсуждения является скорее всего полезной, 6 студентов считают, что возможность рецензировать / комментировать работы своих одногруппников является скорее всего полезным занятием.

На вопрос «Укажите, какие виды деятельности / задания вы выполняли в среде электронного курса» ответы распределились следующим образом: 81 % (17 чел.) изучали лекционные материалы, 67 % (14 чел.) сдавали индивидуальные домашние задания, 48 % (10 чел.) изучали дополнительные материалы, 48 % (10 чел.) комментировали (оценивали) работы одногруппников, 43 % (9 чел.) взаимодействовали с преподавателем через консультационный форум, 19 % (4 чел.) участвовали в выполнении совместного/группового задания, 14 % (3 чел.) участвовали в дискуссии на форуме.

На вопрос «Укажите, каким образом преподаватель взаимодействовал с вами» были получены следующие результаты: 77 % (16 чел.) ответили, что преподаватель на аудиторном занятии комментировал задания, которые

нужно выполнить, 43 % (9 чел.) ответили, что преподаватель регулярно отвечал на вопросы на форумах, 43 % (9 чел.) отметили, что на аудиторном занятии преподаватель комментировал оценки, выставленные за работу в электронной среде, 33 % (7 чел.) выбрали вариант ответа, что преподаватель регулярно сопровождал обучение через новостной форум, 24 % (5 чел.) – настраивал на необходимость выполнить 300 обращений (кликов) к материалам курса в течение семестра, 19 % (4 чел.) – участвовал в дискуссиях на форумах.

Вывод по анкетированию. С учетом того, что студенты I курса впервые сталкиваются с обучением в электронной среде, можно сделать вывод, что, в целом, у них сформировалось положительное отношение к этой форме обучения, которая является дополнением к аудиторной форме проведения занятий. Электронное обучение позволяет самостоятельно освоить теоретический и практический материал вне рамок учебного времени, что, с учетом отведенного количества часов, представляется значимым. Например, 81 % опрошенных (17 чел.) изучали лекционные материалы. Около половины студентов отметили такие возможности электронного курса, как *изучение дополнительного материала, взаимодействие с одногруппниками и преподавателем при выполнении совместных/групповых заданий и т. д.*

Также полезным является для студентов доступ к учебным материалам и заданиям и возможность пройти онлайн-тестирование с целью самоконтроля и самооценки. Таким образом, электронное обучение является эффективной формой организации смешанного обучения (аудиторная и внеаудиторная работа), которая позволяет реализовать интерактивный подход при обучении иностранному (английскому) языку (см. табл. 4).

Таблица № 4

Педагогические условия

и их реализация в рамках LMS Moodle

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РАМКАХ LMS Moodle
Активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности	Самостоятельная работа Online-дискуссии Обмен мнениями в чате и на форуме Возможность самоконтроля (прохождения тестирования) Возможность комментировать и оценивать ответы и тексты Доступ к дополнительным, рекомендованным внешним источникам Интернет-ресурсов
Изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами	Модератор, эксперт, участник
Использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий	Автономное обучение Online-дискуссии Online-тестирование Online-консультации Метод имитаций (специфический метод, использующийся при изучении фонетики иностранного (английского) языка, заключающийся в воспроизведении прослушанной аудиозаписи на иностранном языке)
Развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения	Интерактивные формы, методы и средства обучения английскому языку работают на изучение и совершенствование не только иноязычных коммуникативных компетенций, но и общекультурных компетенций: работа в информационной среде; ведение дискуссий в онлайн-режиме Обмен мнениями; рецензирование; работа с различными источниками информации: видеоряд, аудиоряд, текстовые файлы; навыки самостоятельной работы; навыки распределения времени (time management)

2.3 Конференц-неделя как форма интерактивного обучения иностранным языку

В рамках решения третьей задачи нами был проведен анализ такой формы организации образовательной деятельности, как *конференц-неделя*, целью которой является совершенствование общекультурных и коммуникативных иноязычных компетенций студентов. *Конференц-неделя* – это форма организации самостоятельной познавательной активности студентов и реализации их образовательных инициатив через применение интерактивных методов обучения и изменение позиции преподавателя (организатор, эксперт, модератор, консультант). За время эксперимента, с 2011 по 2015 учебный год, участниками конференц-недели, организуемой диссертантом, были свыше 150 студентов.

Конференц-неделя является неотъемлемой частью линейного графика учебного процесса при освоении основных образовательных программ (ООП) в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ). Это форма рубежного (текущего) контроля качества приобретенных компетенций, которая проводится два раза в учебный семестр. Конференц-неделя внедрена как инновационная форма, призванная повысить качество языкового образования в техническом вузе. В период конференц-недели студенты демонстрируют достигнутые результаты обучения (приобретенные общекультурные компетенции) для их рейтинговой оценки, показывают уровень развития коммуникативной компетенции и приобретают опыт профессионального общения на иностранном языке с использованием разных форм коммуникации. В этот период преподаватели являются организаторами и активными участниками конференц-недели. При этом основная задача преподавателя – создать условия для совершенствования у студентов обще-профессиональных и иноязычных коммуникативных компетенций. В организации проведения конференц-недели можно выделить три основных этапа.

I этап. Подготовительный

Задачи подготовительного этапа:

1. Мотивация студентов к изучению нового учебного материала за счет предоставления выбора темы своей будущей презентации, оформление образовательных инициатив студентов.
2. Совершенствование навыков самостоятельной работы, за счет чего происходит активизация познавательной деятельности студентов.
3. Формирование общекультурных компетенций, таких как работа с информацией, анализ информации; работа с иностранной литературой; составление плана презентации и текста презентации.

Подготовительный этап конференц-недели включает в себя следующие шаги (действия): а) определение темы будущей презентации, б) консультация; в) самостоятельная работа студентов.

1. Определение темы будущей презентации

Темы проведения конференц-недели определяются рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» в Энергетическом институте Томского политехнического университета. Подготовительный этап начинается с установочного семинара, на котором преподаватель озвучивает тему, цели и задачи конференц-недели, ее ход и организационные условия. Происходит выбор тем презентаций, основанный на интересах и предпочтениях самих студентов. Учебной программой предусмотрено несколько основных тем, в рамках которых студенты выбирают (уточняют, формулируют) подтемы для подготовки будущей презентации. Например, одна из тем, предлагаемых студентам, тема «Высшее образование в России и за рубежом». В рамках данной основной темы студенты совместно с преподавателем определяют темы своих будущих презентаций на конференц-неделю. Список тем является избыточным, чтобы обеспечить достаточное пространство для выбора. Представим примерный список тем и подтем на конференц-неделю.

Тема: Education in the United States of America: American Schools; Understanding the American Education System; American Education | How the System Works; Universities in America | Top University in USA; State University of New York Polytechnic Institute (SUNY Poly); California State Polytechnic University, Pomona (Cal Poly Pomona); The University of Texas at Austin; Washington State University; University Education; Education in the USA.

Тема: Education System in the United Kingdom: British Education; Studying English Grammar; British Private Education; The Educational System of Great Britain; Higher Education in The UK.

Тема: Education system in Russia: Education in Russia; The Way You are Taught English; History of Russian Education; School of My Dream; Studying English Grammar; Foreign Languages in Our Life; Do We Still Need Literature at School; ;The Way You are Taught English.

2. Консультирование

Консультирование может быть организовано как для всей учебной группы, так и индивидуально. Оно посвящается следующим вопросам: организация конференц-недели; подготовка и оформление презентаций согласно требованиям, принятым в ТПУ; содержание презентации и его формирование; использование источников информации; лексика и грамматика; предзащита будущей презентации; критерии оценивания презентации; правила оформления презентации; название темы на английском языке (изначально темы формулируются на русском языке). Как правило, при организации консультирования преподаватель учитывает опыт проведения предыдущего события, в частности обращает внимание на типичные затруднения и ошибки студентов.

3. Самостоятельная работа

Данный этап включает самостоятельный поиск и анализ информации по выбранной теме презентации, работу со справочной литературой, в том числе интернет-источниками; подготовку презентации и плана ее защиты.

На подготовительном этапе студенты самостоятельно разрабатывают тему своей презентации. В ходе самостоятельной работы студенты чаще всего сталкиваются с такими проблемами, как поиск, выбор и определение информации согласно выбранной теме презентации; с трудностями грамматического, стилистического оформления презентации на иностранном (английском) языке. Эти трудности преодолеваются в ходе предусмотренных учебной программой консультаций, на которые отводятся четыре академических часа в неделю. Консультации проходят в индивидуальном порядке, в том числе и дистанционно, по самым разнообразным возникающим вопросам. Например, студенты часто обращаются с проблемой: как из большого объема и разнообразия информации выбрать и сформировать содержание будущей презентации? Рекомендации преподавателя в этом случае могут заключаться в предложении использовать такие приемы работы с информацией, как выбор основных и дополнительных источников информации; конкретизация информации в соответствии с темой презентации; анализ текстов на основе разных видов чтения (просмотрового, ознакомительного, выборочного, изучающего); компрессия (сжатие) текста на основе выбора главной информации и исключения второстепенной, написание краткого и развернутого плана будущей презентации.

Студенты обращаются с вопросами относительно правильности грамматического оформления темы, написания предложений и фраз на иностранном (английском) языке. Затруднения студентов обусловлены тем, что они должны не просто процитировать, переписать или перевести с русского на иностранный (английский) язык текст, им необходимо творчески переработать информацию в соответствии с требованиями темы презентации. Подобные учебные затруднения частично могут быть ликвидированы на аудиторных занятиях, на групповой консультации или индивидуальной. Как правило, на последней консультации рассматривается готовый вариант презентации, на которой преподаватель может указать, что и как осталось доработать.

II этап. Основной

Основной этап (защита презентации) состоит из трех частей: а) организационный момент; б) выступления студентов; в) совместное обсуждение выступлений в ходе дискуссии. На этом этапе можно выделить несколько задач:

- 1) формирование культуры публичного выступления на иностранном языке;
- 2) совершенствование иноязычных умений: логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- 3) развитие умения понимать и анализировать информацию на иностранном языке, вести диалог, полилог;
- 4) формирование коммуникативных умений: слушать, понимать друг друга, задавать вопросы и отвечать на них, дополнять ответы друг друга.

На данном этапе преподаватель выступает в качестве модератора, который следит за соблюдением порядка проведения конференции: выступает с вводным словом, объявляет тему конференц-недели, ставит цели и задачи итоговой презентации, обозначает регламент проведения мероприятия, организует дискуссии, принимает участие в дискуссии. Также педагог выступает в роли эксперта, высказывает свое мнение, участвует в обсуждении результатов конференции, оценивает выступления студентов совместно с остальными студентами, используя оценочный лист.

Общая последовательность работы на данном этапе выглядит следующим образом:

1. Организационный момент

Приветственное слово ведущего (преподавателя). Постановка целей и задач конференции, а также обсуждение критериев оценки презентаций. Обсуждение критериев оценки презентации необходимо для фокусировки

внимания студентов на компонентах иноязычной коммуникативной компетенции и общекультурных компетенций.

2. Выступления студентов

В отведенные пять минут студент должен раскрыть содержание своей *презентации* в соответствии с выбранной темой, продемонстрировав как лексико-грамматические и фонетические навыки владения английским языком, так и общекультурные навыки: умение работать с источниками информации, умение оформлять ее в развернутое сообщение. Основная задача остальных студентов – внимательно выслушать презентацию для дальнейшего ее обсуждения и оценивания в соответствии с оценочным листом.

3. Совместное обсуждение выступлений в ходе дискуссии

По окончании презентации студент благодарит слушателей конференции и готовится к дополнительным вопросам. В ходе дискуссии студенты задают вопросы, уточняют полученную информацию, дополняют ее, высказывают свое отношение к услышанному. Студенты могут задавать вопросы как по содержанию самой презентации, так и за пределами ее содержания, но в рамках темы. Большинство вопросов носит уточняющий характер: это обусловлено тем, что студенты находятся на первой ступени обучения и, следовательно, ограничены в познаниях культуры иностранного (английского) языка и не имеют достаточной практики общения. Следует отметить, что периодически возникают вопросы, которые носят более глубокий характер. Эти вопросы затрагивают смысл и содержание темы презентации. Например, в презентации, которая представлена в приложении № 1, возникали следующие вопросы: *Не могли бы Вы подчеркнуть видимые аспекты различия между Российской системой образования и Американской? Согласно Вашей презентации, не могли бы Вы прокомментировать структуру Американской системы образования?*

Основное взаимодействие происходит между докладчиком и участниками конференции. В данном контексте преподаватель выполняет

роль модератора-участника дискуссии. Преподаватель следит за соблюдением регламента, задает направление дискуссии, следит за корректностью ответов и задаваемых вопросов и сам имеет возможность принимать участие в дискуссии на равных со студентами. В ходе дискуссии преподаватель заполняет карточки – фидбэки (от англ. *Feedback* – обратная связь). *Feedback* представляет собой карточку с пометками ошибок студента, которая по окончании конференции отдается каждому студенту. Следует отметить, что при завершении конференции преподаватель делает особый акцент на самых грубых или типичных ошибках и выясняет у студентов, какие ошибки они заметили в ходе выступлений друг друга (ошибки по содержанию темы, лексические, грамматические и фонетические ошибки).

III этап. Оценочно-рефлексивный

Целью данного этапа является оценка уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции. Основными задачами этапа являются оценка лексико-грамматических и фонетических навыков владения иностранным языком; оценка навыков (компетенций), связанных с подготовкой презентации, ведением дискуссии; приобретение навыков оценки и рефлексии. Непосредственно перед защитой студентами своих презентаций им раздаются оценочные листы (см. табл. 5) с критериями оценки выступлений. Согласно этому оценочному листу, студенты должны выставить баллы как себе (самооценка), так и выступающим (взаимооценка) после каждого выступления и дискуссии по теме презентации. После того как были заслушаны все презентации и всем выставлены баллы в оценочный лист, преподаватель просит студентов высказать на английском языке свое мнение по поводу выступлений и дать свою оценку. Основными трудностями на этом этапе являются понимание на слух иностранной (английской) речи; произношение иностранных (английских) слов и словосочетаний; аргументация.

Оценочный лист участника конференц-недели

ФИО СТУДЕНТА № ГРУППЫ ____	КОНФЕРЕНЦ-НЕДЕЛЯ * АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ)						
	КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ			ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ			
	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	ФОНЕТИКА	УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ	УМЕНИЕ ВЕСТИ ДИСКУССИЮ	УМЕНИЕ ПРЕДСТАВИТЬ МАТЕРИАЛ	УМЕНИЕ ОЦЕНИВАТЬ СВОЮ УЧЕБНУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ДРУГИХ)
1.							
ПРИМЕЧАНИЕ: Оцените презентацию по шкале от 1 до 10, где 1 – плохо; 5 – хорошо; 10 – отлично							

На этапе оценивания преподаватель является модератором дискуссии и только лишь в конце высказывает свое компетентное мнение. Он благодарит студентов за участие в конференц-неделе, указывает на типичные грамматические, лексические и фонетические ошибки, а также ошибки, допущенные по форме, содержанию и представлению презентации. Преподаватель формулирует задачи, связанные с совершенствованием иноязычных коммуникативных компетенций.

Позиции участников на разных этапах организации и проведения конференц-недели представлены в табл. 6.

Позиция участников

на разных этапах организации конференц-недели

ЭТАПЫ	ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТА
I этап <i>Подготовительный</i>	организатор-консультант	соисполнитель
II этап <i>Основной: проведение презентации</i>	модератор	участник (процесса)
III этап <i>Оценочно-рефлексивный</i>	эксперт	участник (рефлексии и оценки)

Конференц-неделю нельзя однозначно отнести только к форме аудиторной или внеаудиторной работы студентов. Ее можно считать *образовательным событием*, интегрирующим деятельность на занятиях и самостоятельную работу студентов. Именно образовательные события являются такой формой обучения, в которых проявляется интерес и инициатива студента, его максимальная самостоятельность, где формируются как общекультурные, так и профессиональные компетенции, приобретает важный опыт публичных выступлений на иностранном языке. Другими словами, моделируется квазипрофессиональная ситуация, максимально приближенная к будущей профессиональной деятельности специалиста.

Обобщим в виде таблицы, как реализуются педагогические условия организации интерактивного обучения в рамках конференц-недели (табл. 7).

Таблица № 7

Педагогические условия

и их реализация в рамках конференц-недели

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В РАМКАХ КОНФЕРЕНЦ-НЕДЕЛИ
Активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности	Применение интерактивных методов и форм обучения: – самостоятельная работа – дискуссии – предоставление выбора темы презентации – связь с будущей профессиональной деятельностью – связь с личными предпочтениями и интересами студентов в общеобразовательном и культурном контексте
Изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами	Организатор – консультант – модератор – эксперт
Использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий	Обучение автономии Консультирование Презентация Работа в малых группах

	Дискуссия Взаимооценка
Развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения	Ориентировка в иноязычном информационном пространстве с целью самообразования или в целях поиска профессионально-значимой информации Общение на социально-бытовом уровне Профессиональное и деловое общение Социокультурная осведомленность

2.4 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации комплекса педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза

2.4.1 Результаты прогресс-теста по английскому языку студентов технического вуза

Анализ экспериментальной работы по проверке педагогических условий интерактивного обучения студентов технических направлений в техническом вузе был проведен на кафедре иностранных языков Энергетического института Томского политехнического университета (далее ИЯЭИ ТПУ). Цель мониторинга эффективности языковой подготовки в составе основных образовательных программ (далее Мониторинг) – получение объективной и достоверной информации о ходе и результатах языковой подготовки и управление ее качеством. Задачи мониторинга:

- 1) систематический сбор информации о ходе и результатах языковой подготовки;
- 2) анализ показателей эффективности языковой подготовки на основе собранной информации;
- 3) выявление проблемных областей в осуществлении языковой подготовки;
- 4) совершенствование процесса языковой подготовки;
- 5) принятие управленческих решений корректирующего характера.

В методику определения результирующего показателя заложены следующие основные критерии эффективности языковой подготовки.

К1. Успешность обучения студентов

К_{1.1}. Результаты аттестаций (зачетов и экзаменов)

К_{1.2}. Наличие сертификатов об уровне владения иностранным языком В1 и выше (сертификаты ТПУ, международные сертификаты)

К_{1.3}. Результаты Прогресс-теста (Спецификация Прогресс-теста утверждена ректором ТПУ 23.08.2012, <http://coko.ipu.ru/mes/2012/08/skan-specil'ikacii-GG-2012.pc1G>).

Задача мониторинга в виде «Прогресс-теста» – это объективное определение уровня владения студентами иноязычным материалом на каждом этапе обучения, при этом объектом контроля на разных этапах является как форма общения, так и его содержание, т. е. определение того, как студенты усвоили языковой материал и как владеют речевыми умениями. Усвоение языкового материала включает в себя следующее:

– знание лексики (дом, жилищные условия, хобби, спорт и фитнес, мой вуз – ТПУ, образовательные программы в России и за рубежом (гранты, академическая мобильность), транспорт, природные и экологические явления), грамматики и владение произносительными навыками;

– владение речевыми умениями [105], т. е. умением читать, умением создавать тексты разных жанров по тематике содержания дисциплины с учетом норм оформления, принятых в стране изучаемого языка; умением понимать на слух иноязычные тексты монологического и диалогического характера соответственно поставленной коммуникативной задаче;

– знание структуры и основ построения письменных и устных текстов социально-бытовой и академической тематики;

– знание основ терминосистемы соответствующего направления профессиональной подготовки в вузе;

- знание правил речевого этикета в ситуациях социально-бытового общения;
- знание основной страноведческой информации о стране/странах изучаемого языка;
- умение вести диалог/полилог; строить монологическое высказывание в пределах тем, указанных в программе;
- умение выражать свое мнение, давать оценку действиям и аргументировать собственное решение [105].

В данное время в России существует две версии теста: Paper-based Test (PBT), т. е. тест в письменной форме на бумаге, и Internet-based Test (iBT) – тестирование через Интернет [217]. Вторым вариантом в последнее время считается предпочтительным во многих вузах, т. к. включает задания не только на чтение, слушание и письменную речь, но также на устную речь и комбинированные задания. На основе *iBT* в ТПУ разработан «Прогресс-тест по английскому языку для студентов ТПУ», который состоит из четырех частей: аудирование (*Listening*), грамматика (*Structure and Written Expression*), чтение (*Reading*) и эссе (*Test of Written English*).

Часть 1: аудирование (*Listening*). В данной части оценивается способность студентов воспринимать и понимать на слух иностранную речь, понимать главную мысль, значимые детали, уметь делать выводы по прослушанному. В части по аудированию представлены три группы вопросов (заданий): 1) *мини-диалоги*: студентам предлагается прослушать диалог и вопрос, который связан с услышанным диалогом, и выбрать правильный ответ из нескольких предложенных; 2) *длинный диалог*: студентам предлагается прослушать диалог и несколько вопросов, которые тесно связаны с содержанием диалога, и выбрать правильный ответ из имеющихся вариантов ответов; 3) *короткие монологи*: студентам предлагают прослушать монолог по определенной теме и серию вопросов, которые связаны с монологом, и среди предложенных вариантов ответов выбрать один правильный.

Часть 2: грамматика (Structure and Written Expression). В данной части оценивается способность и возможность понимать письменную речь, грамматику (заполнить пропуски в предложениях таким образом, чтобы предложения получились грамматически правильными; среди нескольких выделенных частей предложения найти неправильную, т. е. ошибку).

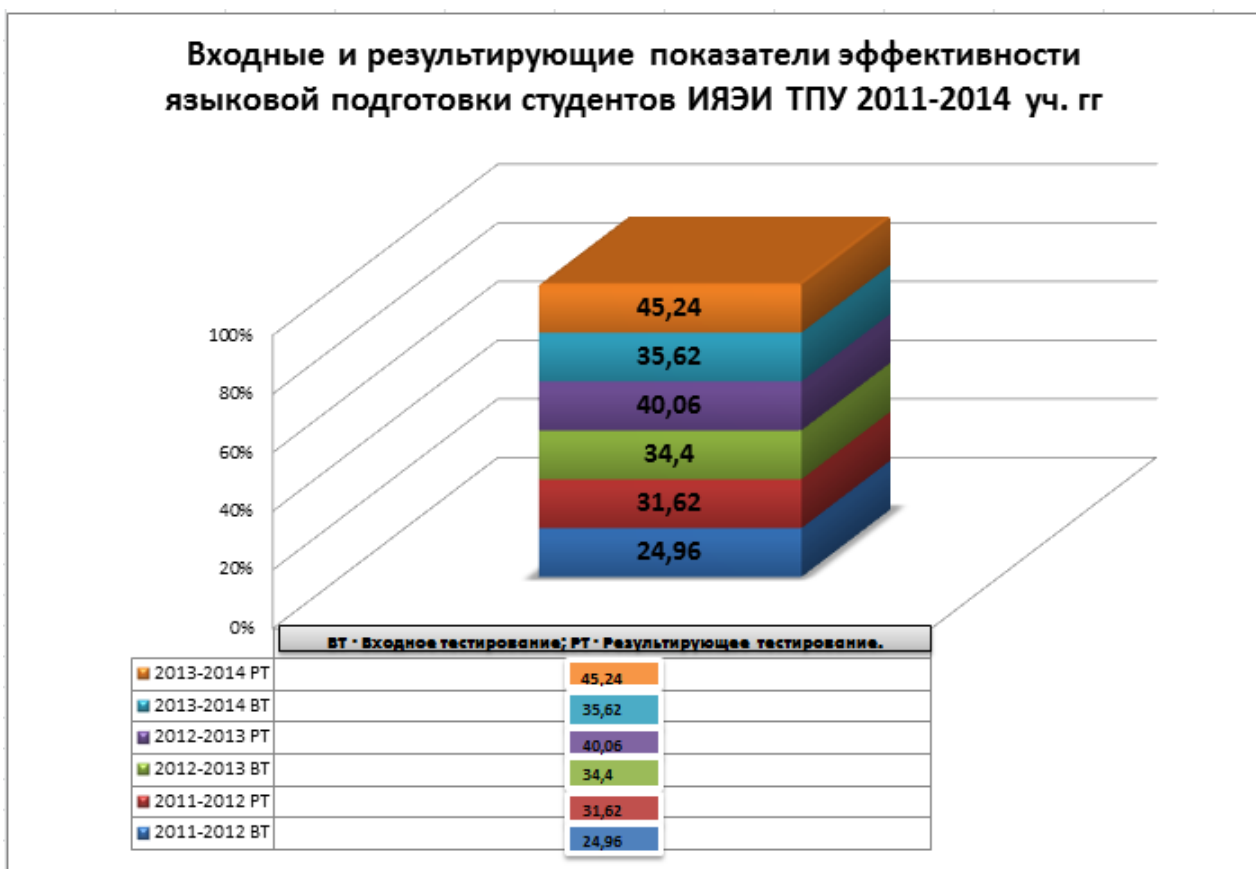
Часть 3: чтение (Reading). Студентам предлагается прочесть пять-шесть отрывков академического текста и ответить на поставленные вопросы. Также включены вопросы на понимание лексического значения слов.

Часть 4: эссе (Test of Written English). Студенты должны написать эссе на поставленную тему. В эссе нужно выразить согласие или несогласие с некоторым утверждением и пояснить свой ответ доказательствами и примерами.

Диаграмма № 1

Показатели эффективности

языковой подготовки студентов ТПУ



В диаграмме № 1 представлены результаты в виде среднего балла в каждой ЭГ студентов в режиме выполнения языкового теста с 2011 по 2014 учебный год студентов первого курса кафедры иностранных языков ЭИ ТПУ (общее число студентов составило 110 чел.). Прирост языковой подготовки студентов за 2011–2012 гг. составил 6,66 %, за период 2012–2013 гг. он составил 2,78 %, за период 2013–2014 гг. прирост составил почти 10 %.

Обратимся к основным аспектам иностранного языка и проведем анализ языковой подготовки студентов ИЯЭИ ТПУ, учитывая результаты входного и контрольного теста. Входной и итоговый контроль студентов проводился в формате международного экзамена TOEFL. В тестирование входили такие основные аспекты, как *Listening Comprehension* (аудирование), *Reading Comprehension* (чтение), *Test of Written English* (письмо). В результате входного и итогового тестирования (см. табл. 8) были выявлены слабые и сильные стороны языковой подготовки студентов I курса Энергетического института.

Таблица № 8

Результаты тестирования по разделам

Группа		год обучения	Listening Comprehension (аудирование)	Reading (чтение)	Structure and Written Expression (грамматика)
I группа	а	ВТ 2011–2012	3,10 %	7,10 %	10,20 %
		РТ 2011–2012	5,60 %	9,02 %	17,00 %
ИТОГО ПРИРОСТ в %			2,50 %	1,92 %	6,80 %
II группа		ВТ 2012–2013	4,20 %	13,10 %	17,10 %
		РТ 2012–2013	7,06 %	14,00 %	19,00 %
ИТОГО ПРИРОСТ в %			2,86 %	0,90 %	1,90 %
III группа		ВТ 2013–2014	5,30 %	14,10 %	16,22 %
		РТ 2013–2014	9,04 %	16,10 %	20,10 %
ИТОГО ПРИРОСТ в %			3,74 %	2,00 %	3,88 %

Примечание: ВТ – входное тестирование; РТ – результирующее тестирование

Listening Comprehension (аудирование). Следует отметить, что каждый год, в период с 2011 по 2014 годы, наблюдается прогресс в части *Listening Comprehension (аудирование)*. Согласно результирующему тесту по окончанию изучения дисциплины базового «Иностранного языка» в разделе *Listening Comprehension (аудирование)* составил 3,74 %. Из чего можно заключить, что во всех группах в условиях неязыковой среды, а именно на уроках по иностранному (английскому) языку, недостаточно уделялось внимания произношению и ритмико-интонационным аспектам языковой подготовки. Вследствие этого студенты допускают значительные ошибки именно в данном разделе теста. Период 2011–2012 гг.: входящие тестирование – 3,10 %, результирующее – 5,6 %. Прирост составил 2,5 %. При этом просматривается следующая закономерность – чем выше начальный уровень навыков аудирования, тем выше процент итогового прироста.

Reading (Чтение). Следует отметить, что в двух группах 2011–2012 гг. и 2013–2014 гг. наблюдается прирост в 1,92 %, и только в 2012–2013 гг. прирост составил менее 1 %. Это связано с тем, что входящее тестирование показало относительно высокий уровень лексико-грамматических навыков студентов. Вместе с тем наблюдались пробелы, которые необходимо было восполнить для того, чтобы перейти на новый уровень изучения лексико-грамматических аспектов языка. Больше внимание уделялось фонетическим и ритмико-интонационным навыкам, необходимость этого была обусловлена изначально низкими входящими результатами тестирования по аудированию. Поэтому итоговый прирост у группы 2012–2013 гг. по аудированию составил около 3 %, по чтению составил около 1 %.

Structure and Written Expression (письмо). Цифры показывают, что школьная система образования делает особый акцент на изучение грамматики вместо говорения и произношения, поэтому результаты входного тестирования по грамматике выше, чем результаты по другим языковым аспектам. Вместе с тем отмечается, что уровень языковой подготовки студентов каждый год разный.

По итогам года результирующее тестирование показало, что наибольший процент прироста был в первой группе 2011–2012 гг. – 6,8 %, при том, что входящее тестирование показало уровень грамматических навыков в 10,2 %. Наименьший показатель прироста был во второй группе (2012–2013 гг.) – 1,9 %, при том, что входящее тестирование показало уровень владения грамматическими навыками на 17,1 % (самый высокий показатель входящего тестирования в трех группах по годам). В третьей группе (2013–2014 гг.) показан итоговый прирост – 3,88 % и самый высокий результат итогового тестирования – 20,10 %.

Вывод. Таким образом, анализ результатов тестирования во всех трех группах показывает позитивную динамику языковой подготовки студентов ЭГ при неравномерном развитии разных компонентов.

В рамках опытно-экспериментальной работы был проведен анализ результатов контрольных и экспериментальных групп за 2011–2014 уч. г. в рамках принятой в Томском политехническом университете рейтинговой системы оценивания результатов обучения, которая позволяет производить объективное оценивание иноязычной компетенции студентов технических направлений. Рейтинговая система представляет собой систему контрольных точек (КТ-1, КТ-2) и итоговый балл (Ит. балл). Эта система введена для того, чтобы повысить активность студентов в течение семестра, а также для усиления мотивации студентов в приобретении знаний и для контроля текущей успеваемости.

Рассмотрим динамику развития иноязычной компетенции в контрольной и экспериментальной группах студентов 1 курса ЭНИН ТПУ с 2011 по 2014 уч. г., представленных в виде диаграмм по годам.

Диаграмма № 2

Показатели эффективности
языковой подготовки студентов ТПУ (2011–2012)

Сравнительная диаграмма развития иноязычной компетенции контрольной и экспериментальной группах студентов I курса ЭНИН (2011-2012 уч. г)

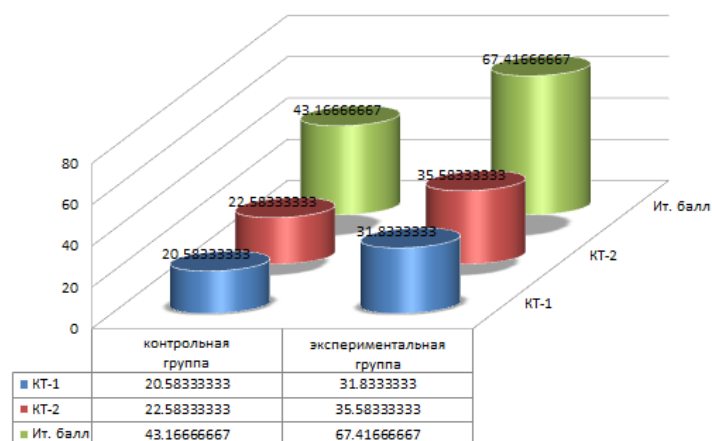


Диаграмма № 3

Показатели эффективности
языковой подготовки студентов ТПУ (2012–2013)

Сравнительная диаграмма развития иноязычной компетенции контрольной и экспериментальной группах студентов I курса ЭНИН (2012-2013 уч. г)

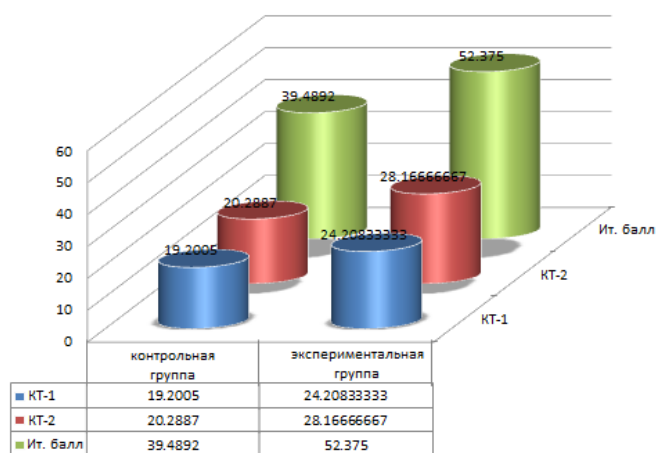
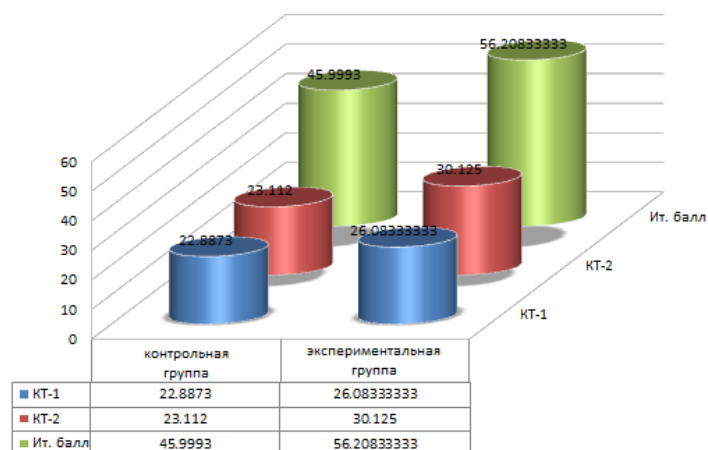


Диаграмма № 4
Показатели эффективности
языковой подготовки студентов ТПУ (2013–2014)

Сравнительная диаграмма развития иноязычной компетенции контрольной и экспериментальной группах студентов I курса ЭНИН (2013-2014 уч. г)



На данных диаграммах мы можем наблюдать разницу в овладении иноязычной компетенцией студентами экспериментальной и контрольной групп: в каждой экспериментальной группе фиксируется больший прирост уровня овладения иноязычной компетенцией по сравнению с контрольной группой. Вместе с тем данные по итоговому баллу показывают, что разница от года к году между ЭГ и КГ несколько уменьшается. Это связано с изначально разным уровнем иноязычной подготовки студентов I курса ЭНИН ТПУ, что было выявлено прогресс-тестом по английскому языку во входном тестировании.

Таким образом, можно говорить об эффективности организации интерактивного обучения в вузе с учетом выделенных и обоснованных педагогических условий и форм организации.

Нами была проведена проверка статистических различий между ЭГ и КГ за период 2011–2014 гг. на констатирующем и итоговом этапах опытно-экспериментального обучения (см. Приложение № 7). Для сравнения ЭГ и КГ воспользуемся критерием *U* Манна-Уитни. Данный критерий позволяет

оценить различия между двумя малыми выборками (объем выборок менее 60 чел.) по уровню количественно измеряемого признака.

Алгоритм расчета критерия Манна-Уитни заключается в следующем:

- 1) объединим данные в единый ряд, пометив данные, принадлежащие разным выборкам;
- 2) проранжируем значения (меньшему значению присваивается меньший ранг);
- 3) подсчитаем сумму рангов отдельно для каждой выборки;
- 4) определим большую из двух ранговых сумм;
- 5) определим эмпирическое значение U по формуле:

$$U_{эмп.} = n_1 \cdot n_2 + n_x \cdot (n_x + 1) / 2 - T_x;$$

- 6) зададим уровень значимости альфа и определим критические значения $U_{кр}$ по специальной таблице. Если $U_{эмп.} > U_{кр}$ (0,01 далее задано другое значение), то H_0 принимается. Если $U_{эмп.} \leq U_{кр}$ (0,01) H_0 отвергается. Чем меньше значения U , тем достоверность различий выше [121].

Таким образом, сформулируем две гипотезы: H_0 – ЭГ не превосходит КГ по уровню сформированности иноязычной компетенции; H_1 – ЭГ превосходит КГ по уровню сформированности иноязычной компетенции. В виде таблицы представим уровни сформированности иноязычной компетенции в ЭГ и КГ на констатирующем этапе, разделив полученные данные по уровням: низкий, средний и высокий уровни (табл. 9).

Таблица № 9

*Уровни сформированности иноязычной компетенции
на констатирующем этапе*

Компетенции	Уровень сформированности иноязычной компетенции	Констатирующий этап			
		ЭГ, чел.	ЭГ, %	КГ, чел.	КГ, %
1	2	3	4	5	6
Иноязычная компетенция	высокий	5	21	3	13
	средний	13	54	12	50
	низкий	6	25	9	37

Определим, превосходит ли экспериментальная группа контрольную по уровню сформированности иноязычной компетенции.

Для определения различий между двумя малыми выборками (выборка 1 – ЭГ, выборка 2 – КГ), объемы которых равны: $n_1 = 24$, $n_2 = 24$, используем критерий Манна-Уитни. Проранжируем индивидуальные ранги и представим их в виде таблицы, где представлены суммы рангов для каждой выборки.

№ п/п	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1	8	1	8
2	1	8	1	8
3	1	8	1	8
4	1	8	1	8
5	1	8	1	8
6	1	8	1	8
7	2	28	1	8
8	2	28	1	8
9	2	28	1	8
10	2	28	2	28
11	2	28	2	28

12	2	28	2	28
13	2	28	2	28
14	2	28	2	28
15	2	28	2	28
16	2	28	2	28
17	2	28	2	28
18	2	28	2	28
19	2	28	2	28
20	3	44.5	2	28
21	3	44.5	2	28
22	3	44.5	3	44.5
23	3	44.5	3	44.5
24	3	44.5	3	44.5
	Сумма:	634.5	Сумма:	541.5

Результат: $U_{ЭМП} = 241.5$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
174	207

В процессе ранжирования объединяем две выборки в одну. Наименьшему рангу присваивается наименьший балл. Таким образом, например, 1 балл получили 6 студентов в ЭГ и 9 студентов в КГ, поэтому балл 1 займет позицию первых 15 строк. Отсюда следует, что ранг 1 является средним арифметическим для позиций с 1 по 15, которое равно 8.

Рассчитаем суммы рангов рассматриваемых выборок, чтобы рассчитать критерий Манна-Уитни (см. табл. 9). Таким образом, сумма рангов для выборки 1 (ЭГ) равна 634.5, и сумма рангов для выборки 2 (КГ) равна 541.5.

Обозначаем наибольшую сумму для T_x , которая равна 634.5. Этих данных достаточно для того, чтобы применить формулу расчета эмпирического значения критерия:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x.$$

где n_1 – количество студентов в выборке один, n_2 – количество студентов в выборке два, T_x – большая из двух ранговых сумм первой и второй выборки с соответствующим количеством n_x – количество студентов в выборке с большей ранговой суммой.

$$U_{эмп} = 24 \cdot 24 + 24(24+1) / 2 - 634.5 = 241.5.$$

Находим критическое значение критерия, которое дано в специальной таблице. За уровень значимости возьмем значение равное 0,01. Расчеты показали, что $U_{эмп} = 241.5$, при $U_{крит} (0,01) = 174$. Таким образом, $241.5 > 174$, утверждаем, что ЭГ не превосходит КГ по уровню сформированности иноязычной компетенции.

Придерживаясь такой же схемы расчета, получим данные итогового этапа (табл. 10).

Таблица № 10

*Уровни сформированности иноязычной компетенции
на итоговом этапе*

Компетенции	Уровень сформированности иноязычной компетенции	Формирующий этап			
		ЭГ, чел	ЭГ, %	КГ, чел	КГ, %
1	2	3	4	5	6
Иноязычная компетенция	высокий	18	75	6	33
	средний	4	17	10	48
	низкий	2	8	8	19

№ п/п	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1	5	1	5
2	1	5	1	5
3	2	16.5	1	5
4	2	16.5	1	5
5	2	16.5	1	5
6	2	16.5	1	5
7	3	36	1	5
8	3	36	2	16.5
9	3	36	2	16.5
10	3	36	2	16.5
11	3	36	2	16.5
12	3	36	2	16.5
13	3	36	2	16.5
14	3	36	2	16.5
15	3	36	2	16.5
16	3	36	2	16.5
17	3	36	2	16.5
18	3	36	3	36
19	3	36	3	36
20	3	36	3	36
21	3	36	3	36
22	3	36	3	36
23	3	36	3	36
24	3	36	3	36
	Сумма:	724	Сумма:	452

Результат: $U_{ЭМП} = 152$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
174	207

По итогам проведения опытно-экспериментального обучения критерий $U_{ЭМП}$ составил 152, при критическом значении $U_{крит} (0,01) = 174$. $152 < 174$, поэтому утверждаем, что ЭГ превосходит КГ по уровню сформированности иноязычной компетенции. Таким образом, нулевая гипотеза не может быть применима, и принимается решение о подтверждении альтернативной гипотезы.

2.4.2 Анализ рефлексивных текстов студентов

Студентам было предложено пройти анкетирование, *цель которого – выявить их отношение к учебным занятиям по иностранному языку и к конференц-неделе; определить, в чем студенты видят их учебную и образовательную значимость.* Анкетирование было основано на методике неоконченных предложений. Оно проводилось в 2015 году. В исследовании принимали участие 72 студента технических специальностей.

Структура рефлексивного текста:

На занятиях по иностранному (английскому) языку мы учились не только грамматике и лексике, но и...

Уже с первого занятия мы учились работать в парах. Когда мы работали в парах...

Также мы работали в группах. В группах мы не только выполняли задания, но и...

После прохождения темы на конференц-неделю нам нужно было...

Конференц-неделя как форма рубежного контроля понравилась, потому что...

Конференц-неделя как форма рубежного контроля не понравилась, потому что...

Больше всего на занятиях мне понравилось ... потому, что...

Больше всего на занятиях мне не понравилось... потому, что...

Представим полученные результаты.

На занятиях по иностранному (английскому) языку мы учились не только грамматике и лексике, но и... 93 % (66 чел.) – «...применению языка на практике»; 81 % (58 чел.) – «...выступать на публике»; 70 % (50 чел.) – «...изучали произношение слов в разговорном стиле и учили тексты, которые укрепляли наше знание и произношение»; 66 % (47 чел.) – «...разговаривали о различных новостях (СМИ), которые происходили за день»; 64 % (46 чел.) – «...учились “спикингу” (разговорному английскому языку), учили различные фразы и логически верно излагать свои мысли»; 57 % (41 чел.) – «...работать в команде»; 53 % (38 чел.) – «...общались на различные темы на английском языке»; 47 % (33 чел.) – «...учились свободно общаться на английском языке»; 40 % (29 чел.) – «...творчески подходить к решению проблем»; 35 % (25 чел.) – «...расширяли свой кругозор»; 30 % (21 чел.) – «...разбирали сложные тексты и старались пересказать их своими словами, узнали много нового о самом английском языке»; 20 % (14 чел.) – «...использовать английский язык в жизни».

Анализ ответов можно распределить в две группы, основываясь на том, на каких умениях студенты акцентировали свое внимание: на предметно-учебных умениях или на интерактивных (табл. 11).

Группы умений, выделяемых студентами как значимые

ПРЕДМЕТНО-УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ	ИНТЕРАКТИВНЫЕ УМЕНИЯ
70 % (50 чел.) ...изучали произношение слов в разговорном стиле и учили тексты, которые укрепляли наше знание и произношение	93 % (66 чел.) ...применению языка на практике
64 % (46 чел.) ...учились “спикингу” (разговорному английскому языку), учили различные фразы и логически верно излагать свои мысли	81 % (58 чел.) ...выступать на публике
30 % (21 чел.) ...разбирали сложные тексты и старались пересказать их своими словами, узнали много нового о самом английском языке	66 % (47 чел.) ...разговаривали о различных новостях (СМИ), которые происходили за день
	57 % (41 чел.) ...работать в команде
	53 % (38 чел.) ...общались на различные темы на английском языке
	47 % (33 чел.) ...учились свободно общаться на английском языке
	40 % (29 чел.) ...творчески подходить к решению проблем
	35 % (25 чел.) ...расширяли свой кругозор
	20 % (14 чел.) ...использовать английский язык в жизни

Полученные результаты показывают, что студенты в большей степени выделяют как значимые для них интерактивные умения, связанные с общением, умением работать в команде, умением разговаривать, выступать, а также обращают внимание на направленность занятий на развитие кругозора и творчества. Преобладание данной группы умений над предметными умениями дает возможность предположить, что именно умения интерактивного обучения могут стать основанием для предметного обучения. Из ответов видно, что студенты акцентируют свое внимание на использовании преподавателем интерактивных форм, методов и средств

обучения иностранному (английскому) языку и подчеркивают их эффективность.

Фразу «Уже с первого занятия мы учились работать в парах. Когда мы работали в парах...» студенты продолжили следующим образом: 83 % (60 чел.) – «...дискутировали не только между собой, но и с другими группами и с преподавателем»; 76 % (55 чел.) – «...приходилось взаимодействовать на английском и искать пути решения задания»; 68 % (49 чел.) – «...то было легче изучать язык, так как мы могли указать на ошибки друг друга»; 66 % (48 чел.) – «...было очень интересно, происходило много интересных ситуаций, которые прививали интерес к предмету»; 57 % (41 чел.) – «...обменивались полученной ранее информацией и закрепляли правильное произношение»; 53 % (38 чел.) – «...отрабатывали навыки говорения и произношения»; 46 % (33 чел.) – «...составляли диалоги и рассказывали их друг другу»; 37 % (27 чел.) – «...осваивали разговорный английский язык»; 33 % (24 чел.) – «...было интересно и легко»; 30 % (22 чел.) – «...развивали умение общаться на английском языке».

Большинство полученных ответов связаны с тем, что студенты выделяют интерактивные умения, т. е. умения по взаимодействию: умения дискутировать, обмениваться информацией. При этом фиксируется связь данных умений с предметными: осваивали разговорный язык, навыки произношения, составляли диалоги и т. п. Другая группа ответов фиксирует, что данный способ работы интересен студентам (интересные ситуации, интерес к предмету), в третьей группе ответов студенты отмечают, что взаимодействие в паре легче, чем индивидуальная работа.

Утверждение «Также мы работали в группах. В группах мы не только выполняли задания, но и...» получило продолжение: 95 % (68 чел.) – «...активно обсуждали проблему в своей группе и с преподавателем, дискутировали, учились работать в команде»; 85 % (61 чел.) – «...учились общаться в коллективе»; 70 % (50 чел.) – «...общались на английском языке»; 68 % (49 чел.) – «...тренировали разговорную речь»; 47 % (33 чел.) –

«...учились импровизировать на английском»; 45 % (32 чел.) – «...придумывали диалоги и задания друг для друга»; 40 % (29 чел.) – «...обсуждали разные темы и разбирали материал»; 37 % (27 чел.) – «...практиковали навыки общения в условиях ограниченного времени»; 10 % (7 чел.) – «...устраивали “дуэли” в группах».

Большинством студентов было отмечено, что работа в группах как форма интерактивного обучения стала отличной возможностью разговорной практики на иностранном (английском) языке. Также многими студентами было отмечено, что групповое взаимодействие способствует выработке навыков работы в коллективе, навыков ведения дискуссии, а также является хорошим способом расширить свой кругозор и увеличить знания по изучаемой теме. Также некоторые студенты отметили возможности для творчества, например, импровизацию на иностранном (английском) языке, придумывание диалогов и заданий друг для друга, «дуэли» в группах.

Конференц-неделя как форма рубежного контроля понравилась студентам, потому что...: 97 % (70 чел.) – «...можно было *выбрать* понравившуюся тему и подготовить интересную презентацию»; 92 % (66 чел.) – «...нужно было *искать* дополнительную информацию по теме, что *углубляло* знания в данной области»; 85 % (61 чел.) – «...можно получить навыки *публичного выступления*»; 84 % (60 чел.) – «...можно было увидеть разные работы участников и *задать им вопросы*»; 77 % (55 чел.) – «...мы учились правильно *преподносить* изучаемый материал»; 73 % (53 чел.) – «...сама форма презентации мне представляется интересной»; 72 % (52 чел.) – «...это отличный *способ проверить* полученные знания и узнать много интересного»; 69 % (50 чел.) – «...эта форма развивала *творческий подход* к делу»; 57 % (41 чел.) – «...это еще один способ *подтянуть свои знания* в английском языке и попрактиковаться в разговорной речи».

Анализ ответов на этот вопрос показывает, что конференц-неделя как форма интерактивного обучения является мотивирующим фактором, способствующим активизации самостоятельной познавательной и творческой

деятельности студентов. Студентами была отмечена как положительный фактор возможность *выбирать* тему для презентации в соответствии со своими интересами; необходимость *искать* дополнительную информацию, которая расширяет и углубляет знания в данной области. Многие студенты увидели в конференц-неделе хорошую возможность научиться грамотно преподносить презентационный материал и получить опыт публичного выступления, дискуссии. Также для многих студентов была интересна сама возможность ознакомиться с работами участников конференции. Негативных оценок конференц-недели не было. Лишь три студента сделали критическое замечание: «...все контрольные мероприятия по всем предметам были сосредоточены в кратком промежутке времени», «...потому что проходило всего два раза в семестр», «...присутствовал небольшой страх рассказа своей презентации».

На фразу «Больше всего на занятиях мне понравилось...» получены следующие реакции: 95 % (68 чел.) – «...разговаривать на произвольную тему потому, что это *пригодится мне в будущем*, и занятия с такими темами *проходили весело и весьма информативно*»; 93 % (67 чел.) – «...понравилось *выступать с презентациями*, разбирать и учить тексты, *работать в парах и группах*»; 90 % (65 чел.) – «...то, как преподаватель умел подать свой материал, форма подачи была простая и доступная для людей, имеющих разный уровень английского»; 84 % (60 чел.) – «...рассказывать презентации потому, что они показывали, *чему я научился в течение семестра*»; 83 % (60 чел.) – «...подход преподавателя к обучению, потому что мы изучали конкретные темы, с которыми мы будем сталкиваться в реальной жизни»; 80 % (58 чел.) – «...индивидуальные задания, потому что они *оказались наиболее эффективными*»; 73 % (53 чел.) – «...работать с текстами, потому что они были интересными и эффективно помогали в изучении английского языка»; 68 % (49 чел.) – «...позитив преподавателя и умение подать материал»; 60 % (43 чел.) – «...просто общаться на английском языке, что позволило мне изучить больше слов, что пригодится в дальнейшем»; 58 %

(42 чел.) – «...обсуждать темы на английском потому, что преподаватель обладает чувством юмора и задает интересные вопросы»; 47 % (34 чел.) – «...пересказывать тексты, потому что мы улучшали скилы (навыки) и словарный запас».

Таким образом, студенты считают, что на учебных занятиях они получили возможность совершенствовать иноязычные коммуникативные навыки, которые могут пригодиться им в будущем; расширить кругозор и знания по иностранному (английскому) языку; приобрести навыки публичного выступления; приобрести навыки общения в парах и группах; приобрести навыки самоконтроля и самооценки; развить навыки самостоятельной работы. Положительную оценку студентов получили взаимоотношения преподавателя и студентов, подход преподавателя к занятиям.

Единичными были ответы, продолжающие фразу «Больше всего на занятиях мне не понравилось...»: «...малое количество часов, отведенное под данный предмет потому, что в условиях жизни в современном мире требуется более глубокое знание английского языка»; «...получать низкие баллы потому, что я забывал иногда делать домашнее задание».

Обобщим полученные результаты в таблице (табл. 12).

Таблица № 12

*Проявление реализации педагогических условий
интерактивного обучения в рефлексивных текстах студентов*

<p style="text-align: center;">Активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности</p>	<p style="text-align: center;">Изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами</p>	<p style="text-align: center;">Использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий</p>	<p style="text-align: center;">Развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения</p>
<p><i>Возможность выбора темы, материала для выступления или презентации</i> <i>Возможность получить навыки публичного выступления</i> <i>Возможность расширить свой кругозор как во время конференции, так и во время самостоятельной подготовки к конференц-неделе</i> <i>Возможность общения и практики на иностранном (английском) языке</i></p>	<p><i>Доброжелательная атмосфера</i> <i>Индивидуальный подход к студентам</i> <i>Демократический стиль общения</i> <i>Умение преподавателя доходчиво подать материал</i></p>	<p><i>Конференц-неделя как форма организации учебной деятельности</i> <i>Работа в парах</i> <i>Групповая работа</i> <i>Диалог</i> <i>Обсуждения</i> <i>Дискуссия</i></p>	<p>Учебно-предметные компетенции: – лексические – грамматические – фонетические Интерактивные компетенции: – выступление на публике на иностранном (английском) языке – режим беседы в группе</p>

Выводы

1. Наиболее важным для студентов является обладание коммуникативными компетенциями, которые можно разделить на предметно-учебные и интерактивные компетенции.
2. Положительные отклики связаны с использованием парной или групповой работы. Как отмечают студенты, эти формы работы мотивируют, повышают интерес к изучению предмета, вырабатывают навыки общения и взаимодействия.
3. Немаловажной для студентов оказалась возможность на аудиторных занятиях и в режиме самостоятельной работы для творчества и расширения профессионального и общего кругозора.

2.4.3 Анализ функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя на учебном занятии

На основании модификации теста Г. Н. Прозументовой [104] нами была проведена диагностика функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя на учебном занятии по иностранному языку в техническом вузе. Цель диагностики – выявить реальные и предпочитаемые профессиональные действия и модели организации совместной деятельности педагога и учащихся.

Тест «Диагностика функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции педагога как участника и организатора», разработанный Г. Н. Прозументовой, основывается на выделении разных моделей совместной деятельности: *авторитарной, лидерской и партнерской*. Тест представляет собой ряд утверждений, описывающих возможные действия педагога, которые отражают его позиции в разных моделях совместной деятельности (руководитель, лидер, партнер). Обозначенные действия педагога распределяются следующим образом: 1) по частоте

использования (часто, нечасто, совсем не используются); 2) по предпочтениям (хотелось бы использовать чаще и не хотелось бы использовать). Обработка данных позволяет, во-первых, зафиксировать реальное содержание деятельности педагога на учебном занятии и наиболее востребованную им модель организации совместной деятельности; во-вторых, определить разрыв между интенциями преподавателей и их реальной практикой.

Данный тест был адаптирован нами с учетом специфики совместной деятельности преподавателя на учебном занятии по иностранному языку в техническом вузе, что нашло отражение в выборе действий с учетом моделей совместной деятельности: авторитаризм, лидерство и партнерство. *Примечание: действия, характерные для разных моделей, перемешивались и предлагались в произвольном порядке (всего 21 действие: по 7 действий для каждой модели).* Преподавателям предлагалось ознакомиться со списком действий, распределить действия по частоте использования, отметив каждое из действий в какой-нибудь одной графе (использую чаще всего, использую нечасто, совсем не использую), а также отметить те действия, которые хотелось бы использовать чаще или не хотелось бы использовать.

В качестве экспериментальной группы выступала группа преподавателей кафедры иностранных языков ИЯ ЭНИН, представленная в количестве 20 человек, из них 15 женщин и 5 мужчин, образование высшее педагогическое (преподаватели иностранного языка). Данные преподаватели в различных формах проходили повышение квалификации в области интерактивного обучения (семинары, тренинги, круглые столы) и имеют опыт реализации условий и форм организации интерактивного обучения. В качестве контрольной группы выступала кафедра иностранных языков ИЯПР (кафедра иностранных языков Института природных ресурсов), представленная в количестве 17 человек, из них 14 женщин и 3 мужчины, образование высшее педагогическое (преподаватели иностранного языка). Возраст респондентов в обеих группах от 25 до 40 лет.

В табл. 13 представлено распределение ответов преподавателей экспериментальной группы.

Таблица № 13

Результаты теста идентификации и диагностики в экспериментальной группе

ВОЗМОЖНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА	ЧАСТОТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ			МОИ ПРЕДПОЧТЕНИЯ	
	ИСПОЛЬЗУЕТ ЧАЩЕ ВСЕГО	ИСПОЛЬЗУЕТ НЕЧАСТО	СОВСЕМ НЕ ИСПОЛЬЗУЕТ	ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЧАЩЕ	НЕ ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
АВТОРИТАРНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ					
1. Рассказываю новую тему и объясняю новый материал	11 (55 %)	8 (40 %)	1 (5 %)	0	4 (20 %)
4. Проверяю выполнение студентами домашнего задания	8 (40 %)	9 (45 %)	2 (10 %)	1 (5 %)	6 (30 %)
7. Предъявляю образец выполнения задания	1 (5 %)	17 (85 %)	1 (5 %)	2 (10 %)	6 (30 %)
10. Задаю алгоритм работы	7 (35 %)	9 (45 %)	0	7 (35 %)	0
13. Упражняю в выполнении заданий	8 (40 %)	10 (50 %)	2 (10 %)	0	3 (15 %)
16. Контролирую точность и правильность использования алгоритмов и образцов	4 (20 %)	11 (55 %)	3 (15 %)	2 (10 %)	4 (20 %)
19. Оцениваю правильность выполнения заданий	7 (35 %)	10 (50 %)	3 (15 %)	0	5 (25 %)
ЛИДЕРСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ					
2. Предоставляю темы для презентаций, рефератов, докладов	15 (75 %)	5 (25 %)	0	4 (20 %)	0
5. Создаю проблемную ситуацию	12 (60 %)	8 (40 %)	0	6 (30 %)	0
8. Допускаю и «провоцирую» разные позиции, размышления	12 (60 %)	7 (35 %)	0	6 (30 %)	0
11. Организую on-line дискуссии (обмен мнениями на форумах)	6 (30 %)	9 (45 %)	3 (15 %)	10 (50 %)	0

14. Обосновываю способ решения задачи	правильный поставленной задачи	7 (35 %)	11 (55 %)	2 (10 %)	0	3 (15 %)
17. Стимулирую работу студентов	самостоятельную работу студентов	14 (70 %)	5 (25 %)	0	4 (20 %)	0
20. Использую работу в группах	работу в малых группах	16 (80 %)	3 (15 %)	1 (5 %)	0	0
ПАРТНЕРСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ						
3. Вырабатываю со студентами основания для оценки (самооценки и взаимооценки)	вместе со студентами основания для оценки (самооценки и взаимооценки)	9 (45 %)	11 (55 %)	0	5 (25 %)	0
6. Поощряю инициативы студентов	и поддерживаю инициативы студентов	16 (80 %)	3 (15 %)	0	4 (20 %)	0
9. Вовлекаю всех участников деятельности	в совместную работу всех и разных участников деятельности	10 (50 %)	9 (45 %)	0	7 (35 %)	0
12. В затруднительных ситуациях предлагаю принимать решения	в затруднительных ситуациях предлагаю вместе вырабатывать и принимать решения	11 (55 %)	8 (40 %)	1 (5 %)	6 (30 %)	0
15. Организую дискуссии, учу студентов слушать и понимать друга	дискуссию, учу студентов слушать и понимать друга	16 (80 %)	3 (15 %)	0	3 (15 %)	0
18. Организую консультирование и поддержку студентов	консультирование и поддержку студентов	4 (20 %)	14 (70 %)	1 (5 %)	9 (45 %)	0
21. Использую жизненный опыт студентов на материале и по теме урока	жизненный опыт студентов на материале и по теме урока	19 (95 %)	1 (5 %)	0	0	0

Результаты диагностики экспериментальной группы ИЯ ЭНИН показали следующее распределение действий по частоте использования и по предпочтениям в рамках представленных организационных моделей совместной деятельности (табл. 14).

Таблица № 14

Распределение преподавателей ЭГ по действиям, характерным для разных моделей совместной деятельности

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		ЧАСТОТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ			ПРЕДПОЧТЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ	
		ИСПОЛЬЗУЕТ ЧАЩЕ ВСЕГО	ИСПОЛЬЗУЕТ НЕЧАСТО	СОВСЕМ НЕ ИСПОЛЬЗУЕТ	ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЧАЩЕ	НЕ ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	АВТОРИТА РНАЯ	32%	53%	9%	9%	20%
	ЛИДЕРСКАЯ	59%	34%	4%	21%	2%
	ПАРТНЕРС КАЯ	61%	35%	1,4%	24%	0%

Так, всего 32 % преподавателей ЭГ в своей практике используют действия, характерные для *авторитарной модели* организации совместной деятельности; при этом 20 % из них не хотели бы использовать подобные действия. 53 % преподавателей нечасто прибегают к действиям авторитарной модели организации совместной деятельности, и лишь 9 % преподавателей хотели бы чаще реализовывать действия данной модели. Наиболее востребованными в этой модели являются такие действия, как «рассказываю новую тему и объясняю новый материал» (55 %), «проверяю выполнение домашнего задания» (40 %), «упражняю в выполнении заданий» (40 %), «задаю алгоритм работы» (35 %). 30 % преподавателей не хотели бы «проверять выполнение студентами домашнего задания и предъявлять образец выполнения задания». Как видно из ответов, преподаватели используют те действия, которые необходимы для организации учебного

режима на занятии, связанного с объяснением, контролем, алгоритмизацией действий студентов, что необходимо для прочного формирования предметных навыков. Эти действия позволяют экономить время на введение студентов в новую тему, закрепление навыков и текущую оценку уровня сформированности этих навыков.

59 % преподавателей используют действия в рамках *лидерской модели* организации совместной деятельности, при этом только 2 % не хотели бы их применять. 34 % преподавателей нечасто прибегают к действиям, относящимся к лидерству. 21 % преподавателей хотели бы чаще совершать действия в этой модели организации совместной деятельности. Наиболее востребованы такие действия, как организация работы малых групп (80 %), предоставление тем для докладов и презентаций (75 %), стимулирование самостоятельной работы студентов (70 %). Востребованность действий, характерных для лидерской модели, на наш взгляд, связана со стремлением преподавателей развивать общекультурные компетенции, например, такие как способность к самостоятельному обучению, связанная с постановкой целей, с работой с информационными источниками, формированием текстов для докладов, презентаций, выступлений, ведением дискуссий, работой в группах и т. д. Кроме того, позиция педагога как лидера позволяет активизировать мыслительные и коммуникативные ресурсы студентов на занятии.

Больше всего, а именно 61 % преподавателей, используют действия в рамках *партнерской модели* организации совместной деятельности. 35 % преподавателей нечасто прибегают к действиям в рамках партнерства, 24 % преподавателей хотели бы чаще прибегать к партнерской модели взаимодействия. Ни один педагог не высказался против использования данной модели. Наиболее востребованы такие действия, как использование жизненного опыта студентов на материале и по теме урока (95 %), поощрение и поддержка инициатив студентов (80 %), а также организация дискуссий, обучение студентов слушать и понимать друг друга (80 %). Таким образом, большинство преподавателей рассматривают партнерство как условие

интерактивного обучения студентов, видя именно в этой модели ресурсы для реализации субъектной позиции студентов в обучении.

Вывод: анализ результатов диагностики функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя на учебном занятии по иностранному языку в экспериментальной группе наглядно демонстрирует приверженность преподавателей лидерской и партнерской моделям организации совместной деятельности.

В табл. 15 представлено распределение ответов преподавателей контрольной группы.

Таблица № 15

Результаты теста идентификации и диагностики
в контрольной группе педагогов

ВОЗМОЖНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА	ЧАСТОТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ			МОИ ПРЕДПОЧТЕНИЯ	
	ИСПОЛЬЗУЕТ ЧАЩЕ ВСЕГО	ИСПОЛЬЗУЕТ НЕ ЧАСТО	СОВСЕМ НЕ ИСПОЛЬЗУЕТ	ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЧАЩЕ	НЕ ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
АВТОРИТАРНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ					
1. Рассказываю новую тему и объясняю новый материал	12 (70,6 %)	5 (29,4 %)	0	0	2 (11,8 %)
4. Проверяю выполнение студентами домашнего задания	12 (70,6 %)	3 (17,6 %)	0	0	2 (11,8 %)
7. Предъявляю образец выполнения задания	14 (82,4 %)	2 (11,8 %)	0	1 (5,9 %)	
10. Задаю алгоритм работы	14 (82,4 %)	3 (17,6 %)	0	0	0
13. Упражняю в выполнении заданий	16 (94,1 %)	0	0	1 (5,9 %)	1 (5,9 %)
16. Контролирую точность и правильность использования алгоритмов и образцов	13 (76,5 %)	3 (17,6 %)	0	1 (5,9 %)	1 (5,9 %)
19. Оцениваю правильность	16	1	0	0	0

выполнения заданий	(94,1 %)	(5,9 %)			
ЛИДЕРСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ					
2. Предоставляю темы для презентаций, рефератов, докладов	5 (29,4 %)	11 (64,7 %)	0	6 (35,3 %)	0
5. Создаю проблемную ситуацию	2 (11,8 %)	10 (58,8 %)	2 (11,8 %)	10 (58,8 %)	0
8. Допускаю и «провоцирую» разные позиции, размышления	4 (23,5 %)	10 (58,8 %)	1 (5,9 %)	8 (47,1 %)	1 (5,9 %)
11. Организую on-line дискуссии (обмен мнениями на форумах)	0	8 (47,1 %)	6 (35,3 %)	7 (41,2 %)	3 (17,6 %)
14. Обосновываю правильный способ решения поставленной задачи	7 (41,2 %)	9 (52,9 %)	0	2 (11,8 %)	0
17. Стимулирую самостоятельную работу студентов	7 (41,2 %)	9 (52,9 %)	1 (5,9 %)	4 (23,5 %)	1 (5,9 %)
20. Использую работу в малых группах	6 (35,3 %)	10 (58,8 %)	1 (5,9 %)	7 (41,2 %)	0
ПАРТНЕРСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ					
3. Вырабатываю вместе со студентами основания для оценки (самооценки и взаимооценки)	2 (11,8 %)	5 (29,4 %)	7 (41,2 %)	7 (41,2 %)	3 (17,6 %)
6. Поощряю и поддерживаю инициативы студентов	7 (41,2 %)	9 (52,9 %)	0	6 (35,3 %)	1 (5,9 %)
9. Вовлекаю в совместную работу всех и разных участников деятельности	4 (23,5 %)	12 (70,6 %)	0	8 (47,1 %)	1 (5,9 %)
12. В затруднительных ситуациях предлагаю вместе вырабатывать и принимать решения	3 (17,6 %)	10 (58,8 %)	3 (17,6 %)	5 (29,4 %)	0
15. Организую дискуссию, учу студентов слушать и понимать друг друга	6 (35,3 %)	9 (52,9 %)	1 (5,9 %)	7 (41,2 %)	0
18. Организую консультирование и поддержку студентов	4 (23,5 %)	13 (76,5 %)	0	1 (5,9 %)	0
21. Использую жизненный опыт студентов на материале и по теме урока	4 (23,5 %)	11 (64,7 %)	1 (5,9 %)	5 (29,4 %)	0

Результаты диагностики контрольной группы ИЯПР показали следующее распределение действий по частоте использования и по предпочтениям в рамках представленных организационных моделей совместной деятельности (табл. 16).

Таблица № 16

Распределение преподавателей КГ по действиям, характерным для разных моделей совместной деятельности

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		ЧАСТОТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ			ПРЕДПОЧТЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ	
		ИСПОЛЬЗУЕТ ЧАЩЕ ВСЕГО	ИСПОЛЬЗУЕТ НЕЧАСТО	СОВСЕМ НЕ ИСПОЛЬЗУЕТ	ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЧАЩЕ	НЕ ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
	АВТОРИТАР НАЯ	81,5%	14,2%	0%	2,5%	5%
	ЛИДЕРСКАЯ	26%	56,2%	8,4%	36,9%	4%
	ПАРТНЕРС КАЯ	25,2%	58,7%	10%	32,7%	4,2%

Подавляющее число преподавателей, а именно 82 % чаще всего используют действия в *авторитарной модели* организации совместной деятельности. Например, 94 % преподавателей «упражняют в выполнении заданий», 82 % преподавателей «задают алгоритм работы», 77 % преподавателей «контролируют точность и правильность использования алгоритмов и образцов», 14 % преподавателей используют данные действия нечасто, при этом 3 % хотели бы использовать их чаще. И только 5 % из всех преподавателей не хотели бы использовать действия данной модели. Явных разрывов между реальными и предпочитаемыми действиями в авторитарной модели у педагогов КГ не обнаружено.

26 % преподавателей высказались о том, что довольно часто используют действия, относящиеся к *лидерской модели*, а 56,2 % преподавателей используют их нечасто. При этом 4 % преподавателей не хотели бы использовать действия данной модели, а 36,9 % хотели бы чаще использовать.

Это означает достаточно сильный разрыв между реальными и предпочитаемыми действиями в лидерской модели в КГ педагогов (уровень желаемых действий выше уровня реальных). Например, 58,8 % преподавателей хотели бы чаще «создавать проблемную ситуацию», 47,1 % преподавателей хотели бы «допускать и провоцировать разные позиции, размышления», 41,2 % преподавателей хотели бы «использовать работу в малых группах». Такой разрыв демонстрирует стремление преподавателей к действиям, относящимся к лидерской модели организации совместной деятельности. Следует отметить, что 8,4 % преподавателей совсем не используют действия, характерные для лидерской модели организации совместной деятельности.

25,2 % преподавателей указали, что часто используют действия в рамках *партнерской модели* организации совместной деятельности. 58,7 % преподавателей используют действия данной модели нечасто, при этом только 4,2 % преподавателей не хотели бы использовать действия в рамках данной модели, а 32,7 % преподавателей выразили желание чаще использовать действия, характерные для партнерства. Таким образом, виден сильный разрыв между реальными и предпочитаемыми действиями в КГ педагогов. Как и в лидерской модели, прослеживается желание использовать действия, характерные для партнерской модели организации совместной деятельности. Например, 47,1 % преподавателей хотели бы «вовлекать в совместную работу всех и разных участников деятельности», 41,2 % преподавателей хотели бы «организовывать дискуссию, учить студентов слушать и понимать друг друга», 29,4 % преподавателей хотели бы «в затруднительных ситуациях предлагать вместе выработать и принимать решения». 10 % преподавателей отметили, что совсем не используют действия в рамках данной модели.

Таким образом, анализ результатов диагностики функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя на учебном занятии по иностранному языку в контрольной группе наглядно

демонстрирует приверженность преподавателей авторитарной модели организации совместной деятельности, а также сильные разрывы (когда уровень желаемого выше уровня реального) в рамках лидерской и партнерской модели совместной деятельности. Сравним результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп (табл. 17).

Таблица № 17

Сравнительных результатов ЭНИН и ИЯПР ТПУ

		ЧАСТОТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ						ПРЕДПОЧТЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ			
		ИСПОЛЬЗУЮ ЧАЩЕ ВСЕГО		ИСПОЛЬЗУЮ НЕ ЧАСТО		СОВСЕМ НЕ ИСПОЛЬЗУЮ		ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЧАЩЕ		НЕ ХОТЕЛОСЬ БЫ ИСПОЛЬЗОВАТЬ	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	АВТОРИТАР НАЯ	32%	81,5%	53%	14,2%	9%	0%	9%	2,5%	20%	5%
	ЛИДЕРСКАЯ	59%	26%	34%	56,2%	4%	8,4%	21%	36,9%	2%	4%
	ПАРТНЕР СКАЯ	61%	25,2%	35%	58,7%	1,4%	10%	24%	32,7%	0%	4,2%

Сравнительная таблица результатов демонстрирует нам, что в ЭГ преобладают действия, характерные для лидерской и партнерской модели организации совместной деятельности, а представителями КГ чаще используются действия, характерные для авторитарной модели. При этом в КГ наблюдается большой разрыв между высоким уровнем желаемого и низким уровнем реального в рамках лидерской и партнерской моделей совместной деятельности. Так, только 26 % преподавателей используют действия, характерные для лидерской модели организации совместной деятельности, и при этом 37 % преподавателей хотели бы чаще использовать лидерскую модель организации совместной деятельности. Такой же разрыв наблюдается в КГ в отношении действий, характерных для партнерской модели организации совместной деятельности: реально используют 25 %, при этом хотели бы использовать 33 %. В ЭГ таких разрывов не наблюдается: преподаватели охотно используют действия, характерные для лидерской и партнерской моделей организации совместной деятельности, и хотели бы использовать эти действия чаще.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа по реализации педагогических условий и форм интерактивного обучения иностранному (английскому) языку студентов показала следующее.

1. Реализация условия *активизации учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности* обеспечивалась за счет использования дискуссии (online-дискуссии), обмена мнениями (в чате, на форуме); за счет обеспечения студентам возможности самоконтроля, самооценки; предоставления выбора темы доклада и материала для выступления или презентации; связи предметного материала с будущей

профессиональной деятельностью студентов; доступа к различным дополнительным, рекомендованным, внешним источникам информации (Интернет-ресурсы). Конференц-неделя стала образовательным событием, специально предназначенным для развития мотивации к профессиональной и квази-профессиональной деятельности.

2. Реализация условия *изменения позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами* проявлялась в расширении ролевого репертуара преподавателя, который включает в себя следующие ролевые позиции: организатор-консультант, организатор-эксперт, модератор-участник. Выбор педагогической позиции связан как с особенностями конкретной формы интерактивного обучения, так и с этапностью ее развертывания. При этом студенты становились значимыми и влиятельными участниками деятельности, что проявлялось в таких действиях, как инициирование, выбор, проектирование, рефлексия, взаимо- и самооценка.
3. Реализация условия использования *интерактивных методов и форм проведения учебных занятий* в опытно-экспериментальной работе обеспечивалась применением следующих форм и методов: конференц-неделя, автономное обучение, консультирование (online-консультации), дискуссии (online-дискуссия), презентации, работа в малых группах, взаимооценка, метод имитаций.
4. *Развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения* в опытно-экспериментальной работе обеспечивалось за счет ориентировки студентов в иноязычном информационном пространстве с целью самообразования или в целях поиска профессионально-значимой информации, работы в информационной среде, ведения дискуссий на профессиональные темы в онлайн-режиме, рецензирования, работы с различными источниками информации: видеоряд, аудиоряд, текстовые файлы.

В результате проведения опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий и форм интерактивного обучения были получены следующие выводы.

Во-первых, наблюдается прогресс в лексико-грамматических и фонетических навыках (за 2011–2012 гг. в среднем прогресс составил 7 %, за период 2012–2013 гг. он составил 3 %, за период 2013–2014 гг. прирост языковой подготовки составил почти 10 %). Во-вторых, в своих ответах по рефлексивному анкетированию студенты в качестве значимых для них выделяют интерактивные умения: умение, связанное с общением; умение работать в команде; умение выступать на публике; умение вести диалог или беседу. Примечательно, что данные умения лидируют по значимости по сравнению с предметными умениями. В-третьих, сравнительный анализ диагностики функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателей в экспериментальной и контрольной группах на учебном занятии по иностранному языку в техническом вузе показал, что в экспериментальной группе преобладают действия, характерные для лидерской и партнерской модели организации совместной деятельности, а преподавателями контрольной группы чаще используются действия, характерные для авторитарной модели. При этом в контрольной группе наблюдается большой разрыв между высоким уровнем желаемого и низким уровнем реального в рамках лидерской и партнерской моделей совместной деятельности.

Заключение

Актуальность выявления педагогических условий реализации интерактивного обучения обусловлена необходимостью повысить эффективность обучения иностранному языку студентов технических направлений в соответствии с современными требованиями к уровню овладения иноязычными коммуникативными компетенциями, которые являются составной частью современного профессионального образования студентов технических направлений и повышают их профессионализм и конкурентоспособность на рынке труда.

В ходе исследования были решены следующие *задачи*:

1. Анализ представленных в российских и зарубежных источниках трактовок понятий, связанных с интерактивным обучением, дал основание определить интерактивное обучение как образовательный процесс, который строится в диалоговом общении, коммуникации или речевых актах, когда студенты мотивированы на совместный процесс познания, поиск информации и взаимодействию на учебных занятиях по иностранному (английскому) языку. Таким образом, *интерактивное обучение* – совместная образовательная деятельность преподавателя и студентов, в которой студенты являются значимыми и влиятельными участниками совместной деятельности, а педагог выступает организатором-участником взаимодействия, в отличие от традиционного обучения, которое предполагает ведущую роль преподавателя как руководителя учебного процесса и транслятора знаний и позицию студента как исполнителя. Реализация интерактивного обучения невозможна без лидерской и партнерской моделей организации совместной деятельности.

2. Анкетирование преподавателей и студентов на констатирующем этапе показало, что педагоги редко используют в своей учебной практике интерактивные формы, методы и средства и сомневаются в их эффективности, считая их лишь некоторым развлекательным средством (украшением

учебного процесса). При этом студенты позитивно относятся к использованию интерактивных методов и средств при проведении занятия по английскому языку. В своих ответах на вопросы анкеты студенты отметили, что образовательный процесс становится более эффективным, интересным и познавательным, когда активные методы обучения при обучении иностранному (английскому) языку превалируют над традиционными. Эти результаты актуализируют необходимость разработки комплекса условий и форм для развертывания интерактивного обучения при обучении иностранному (английскому) языку студентов технических направлений.

3. Выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технических специальностей: активизация учебно-профессиональной деятельности студентов в образовательном процессе вуза за счет повышения уровня мотивации студентов к профессиональной иноязычной деятельности; изменение позиции преподавателя от руководителя к двойственной позиции организатора-участника совместной образовательной деятельности со студентами; использование интерактивных методов и форм проведения учебных занятий; развертывание содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения.

4. Апробированы формы реализации интерактивного обучения иностранному (английскому) языку: учебное занятие как совместная деятельность преподавателя и студентов, основанная на партнерской и лидерской моделях ее организации; конференц-неделя как интерактивная форма промежуточного и результирующего контроля формирования общекультурных и иноязычных коммуникативных компетенций и электронный курс как интерактивная форма организации самостоятельной работы студентов.

5. Проведенное эмпирическое исследование по реализации комплекса педагогических условий интерактивного обучения показало их эффективность.

Во-первых, в экспериментальных группах наблюдается прогресс в лексико-грамматических и фонетических навыках (благодаря электронному курсу и другим интерактивным формам работы).

Во-вторых, анкетирование студентов показало, что значимыми для них являются интерактивные умения; умения связанные с общением; умение работать в команде; умение выступать на публике; умение вести диалог или беседу. Это означает, что умения интерактивного обучения становятся основанием для более эффективного предметного обучения.

В-третьих, тестирование преподавателей с помощью диагностики функционально-смыслового содержания совместной деятельности и позиции преподавателя на учебном занятии по иностранному языку в техническом вузе показало, что в экспериментальной группе преподаватели чаще используют действия, характерные для лидерской и партнерской моделей организации совместной деятельности, реализуя интерактивный подход в обучении. В контрольной группе, где преобладают действия в авторитарной модели организации совместной деятельности, у педагогов есть большое желание использовать лидерскую и партнерскую модели организации совместной деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу, демонстрируя верность утверждения о том, что для эффективной реализации интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе необходимо развивать у студентов положительную мотивацию, совершенствовать содержание учебной дисциплины «Иностранный язык» в направлении интерактивного обучения и учета профессиональных компетенций студентов, менять позицию преподавателя от позиции руководителя к позиции организатора-участника в рамках лидерской и партнерской моделей организации совместной деятельности преподавателя и студентов.

Список литературы

1. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация : введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб. : Алетейя, 1999. – 261 с.
2. Аветисян, Н. Г. Преподавание английского языка для делового общения в контексте межкультурной коммуникации / Н. Г. Аветисян, Т. Д. Пивоварова // Межкультурная коммуникация : теория и практика. – М. : ГУВШЭ, 2000. – С. 54–65.
3. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. / под ред. И. И. Халеевой. – М. : МГЛУ, 1999. – Вып. 444. – 200 с.
4. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Алмазова Надежда Ивановна. – СПб., 2003. – 446 с.
5. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Педагогика, 1984. – 297 с.
6. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1996. – 284 с.
7. Андреева, Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
8. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
9. Аникина, Ж. С. Развитие умений учебной автономии у студентов вуза при обучении иностранному языку с использованием подкастов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Аникина Жанна Сергеевна. – Н. Новгород, 2013. – 26 с.

10. Анисимов, О. С. Развивающие игры. Игротехника. Методология : в 2 т. / О. С. Анисимов. – М. : ФГОУ Рос АКО, 2006. – Т. 1. – 487 с.
11. Арутюнов, Ю. С. Методические указания по классификации методов активного обучения / Ю. С. Арутюнов, М. М. Бирштейн, В. Н. Бурков. – Киев : КИСИ, 1980. – 12 с.
12. Асламова, Т. В. Методика организации взаимодействия студентов в процессе обучения устному общению : Английский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук / Асламова Татьяна Владимировна. – М., 2001. – 209 с.
13. Асламова, Т. В. Интерактивная модель обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе / Т. В. Асламова // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). – М. : МГЛУ, 2002. – № 467. – С. 48–60.
14. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
15. Бадмаев, Б. Ц. Психология и методика ускоренного качественного обучения / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
16. Бар, Р. Б. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Р. Б. Бар, Д. Таг; пер. с англ. Р. Е. Гайлевича // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. рефератов ст. по дидактике высшей школы. – Минск : Центр проблем развития образования, 2001. – С. 13–39.
17. Барыбин, А. В. Педагогические условия изучения иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования взрослых / А. В. Барыбин // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 56.
18. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

- 19.Беликов, В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников : дис. ... д-ра пед. Наук / Беликов Владимир Александрович. – Магнитогорск, 1995. – 351 с.
- 20.Белич, В. В. Познавательная рефлексия / В. В. Белич. – Челябинск : Изд-во Чел. гос. ун-та, 1991. – 127 с.
- 21.Белова, С. В. Диалог – основа профессии педагога : учебно-методическое пособие / С. В. Белова. – М. : АПКИПРО, 2002. – 148 с.
- 22.Бенин, В. Л. Культура и образование : терминологический словарь / сост. В. Л. Бенин. – 2-е изд. – Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2009. – 360 с.
- 23.Берне, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
- 24.Бизяева, С. А. Игровые формы интерактивного обучения как средство развития познавательного интереса студентов : дис. ... канд. пед. наук / Бизяева Светлана Александровна. – Ярославль, 2007. – 213 с.
- 25.Бирштейн, М. М. Деловые игры / М. М. Бирштейн, Я. М. Бельчиков. – Рига : АВОТС, 1989. – 304 с.
- 26.Богуславский, М. В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения. Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века / М. В. Богуславский; под ред. З. И. Равкина. – М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 182 с.
- 27.Бонуэлл, Ч. К. Непрерывность активного обучения : выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории / Ч. К. Бонуэлл, Т. Е. Сазерленд // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению : сб. статей. – Минск, 2001. – С. 47–66.
- 28.Братченко, С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. Уроки Джеймса Бюджентала / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 2001. – 197 с.

- 29.Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
- 30.Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 206 с.
- 31.Волина, М. Г. Психологическая служба школы по самоопределению молодежи : учеб. пособие / М. Г. Волина. – Челябинск : УралГУФК, 2008. – 64 с.
- 32.Воробьев, А. И. Тренинг интеллекта / А. И. Воробьев. – М. : Лесная промышленность, 2009. – 173 с.
- 33.Воронина, Г. И. Информация о научно-практической конференции «Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и перспективы» / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 85–90.
- 34.Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
- 35.Гайсина, А. Я. Обучение профессиональному общению на основе текста : англ. яз. неязыковой вуз : дис. ... канд. пед. наук / Гайсина Альмира Ягфаровна. – М., 1997. – 259 с.
- 36.Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 358 с.
- 37.Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению : подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во ПГУ, 2002. – 260 с.
- 38.Гейхман, Л. К. Обучение общению во взаимодействии : интерактивный подход // Образование и наука. – 2002. – № 3. – С. 135.
- 39.Григальчик, Е. К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич. – Минск, 2003. – 148 с.
- 40.Губина, Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов при обучении деловому английскому языку в элективном спецкурсе : дис. ... канд. пед. наук / Губина Наталья Михайловна. – М., 2004. – 226 с.

41. Гуляева, И. В. Формирование субъектности студента в интерактивном обучении // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2006. – № 10. – С. 31–35.
42. Двудличанская, Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования // Наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 2.
43. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
44. Добролюбов, Н. А. Полное собрание сочинений : в 6 т. – М. : ГИХЛ, 1934. – Т. 1. – 675 с.
45. Дьюи, Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин : Госиздат, 1922. – 179 с.
46. Евдокимова, М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Евдокимова Мэри Георгиевна. – М., 2007. – 49 с.
47. Емелина, М. В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы [Электронный ресурс] / М. В. Емелина. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/313034/>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 10.01.2016).
48. Ермолаева, Л. М. Методика обучения чтению текстов по специальности на продвинутом (факультативном) этапе неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ермолаева Лидия Макаровна. – М., 1975. – 31 с.
49. Ершова, Э. В. Курс английского языка для вечерних и заочных технических вузов / Л. Н. Андрианова, Н. Ю. Багрова, Э. В. Ершова. – М. : Высш. шк., 2007. – 463 с.
50. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – М. : Аверсэв, 2004. – 265 с.

- 51.Занков, Л. В. О видах общения в обучении // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 174–179.
- 52.Захаров, В. П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга : методические указания / В. П. Захаров. – Л. : ЛГТУ, 1990.
- 53.Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 383 с.
- 54.Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 508 с.
- 55.Инструкция по работе в учебной среде Moodle [Электронный ресурс]. – URL: http://stud.lms.tpu.ru/pluginfile.php/51/block_html/content/instrukcia_moodle.pdf, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 10.01.2016).
- 56.Информационно-аналитический обзор : интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-235347.html>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 10.01.2016).
- 57.Калмыкова, Е. И. Формирование коммуникативной компетенции в целях устного профессионального общения / Е. И. Калмыкова // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М. : МГЛУ. – 2000. – Вып. 454. – С. 44–53.
- 58.Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск, 2005. – 196 с.
- 59.Козленкова, Е. А. Методические основы создания курса дистанционного обучения письменному переводу в системе дополнительного образования : английский язык, неязыковой вуз, квалификация «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» : дис. ... канд. пед. наук / Козленкова Елена Александровна. – М., 2009. – 322 с.

60. Колесник, Н. П. Использование интерактивных форм изучения педагогики в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Колесник Наталья Петровна. – СПб., 2007. – 19 с.
61. Коменский, Я. А. Антология гуманной педагогики / Я. А. Коменский. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
62. Кондратенко, Е. В. Реализация технологий интерактивного обучения в системе вузовского обучения на примере платформы MOODLE / Е. В. Кондратенко // Современные проблемы профессионального технического образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., 20–21 окт. 2011 г. – Йошкар-Ола : МарГТУ, 2011. – С. 86–90.
63. Коротаяева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаяева. – М. : Сентябрь, 2003. – 168 с.
64. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
65. Кричевский, Р. Л. Психология малой группы : теоретические и прикладные аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 205 с.
66. Крупнов, А. И. К вопросу о понятии «активность» / А. И. Крупнов, А. К. Прядеин // Личность и деятельность. – М. : МГЛУ, 1977. – С. 23–25.
67. Крупченко, А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : дис. ... д-ра пед. наук / Крупченко Анна Константиновна. – М., 2007 – 503 с.
68. Кулинич Г.С., Николина ВВ. Географические игры в школе // География в школе, 1991г. -№1, с. 35 38.
69. Курышева, И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 160–164.

70. Латышина, Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли : учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2008. – 527 с.
71. Лебедев, А. С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лебедев Андрей Станиславович. – М., 2001. – 16 с.
72. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту : Знание, 1974. – 248 с.
73. Льюис, Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе / Р. Д. Льюис. – М. : ДЕЛЮ, 2001. – 446 с.
74. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1957–1960.
75. Махотин, Д. А. Интерактивное обучение на уроках экономики [Электронный ресурс] / Д. А. Махотин. – URL: <http://www.eidos.ru/iournal>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения 18.07.2016).
76. Машура, Е. А. Классификация интерактивных методик обучения биологии [Электронный ресурс] / Е. А. Машура, Н. М. Семчук // Ярославский пед. вестн. – 2012 – № 1, Т. II. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2012_1pp/20.pdf, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения 18.08.2016).
77. Мекеко, Н. М. Обучение английскому языку слушателей заочного отделения (методологические проблемы) / Н. М. Мекеко. – М. : АЭБ МВД России, 2008. – 110 с.
78. Мир начинается с меня / Р. Витингтон [и др.]. – М. : Ассоциация социальных педагогов и социальных работников, 1993. – 145 с.
79. Михайлова, Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С. 109–117.
80. Мониторинг качества языковой подготовки студентов и сотрудников ТПУ. [Электронный ресурс]. – URL:

<http://portal.tpu.ru/departments/otdel/omkyar>, свободный. – Загл. с экрана
(Дата обращения: 10.01.2016).

81. Найн, А. Я. Рефлексивное управление профессионально-педагогическим образовательным учреждением : монография / А. Я. Найн. – Челябинск : Изд-во Челябинский рабочий, 2006. – 368 с.
82. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. : Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1997. – 576 с.
83. Николина, В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности Текст. / В.В. Николина // ROSSIA OLOMUCENSIA XLVI-II. Чехия, 2008.1. С.241-244.
84. О внесении изменений в отдельные законодательные акты в части изменения понятия и структуры Государственного образовательного стандарта : Федер. закон от 1.12.2007 г. № Э09-ФЗ. – М. : Вагриус, 2007. – 142 с.
85. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2010–2015 гг. [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 7 февр. 2011 г. № 163-р. – Доступ из информ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
86. Обрыдина, Т. И. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе обучения иностранному языку // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1 (91). – С. 32–35.
87. Обсков, А. В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 11. – С. 120–124.
88. Обсков, А. В. Использование интерактивного обучения иностранному языку в высших учебных заведениях / А. В. Обсков, Я. А. Глухий // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 267.

- 89.Обсков, А. В. Отношение преподавателей высшей школы к интерактивному обучению иностранному языку // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2014. – Вып. 1. – С. 90–93.
- 90.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург : русская версия, МГЛУ / под ред. К. М. Ирисхановой. – М., 2003. – 256 с.
- 91.Орлова, Е. Б. Восхождение к индивидуальности / Е. Б. Орлова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
- 92.Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А. П. Панфилова [и др.]. – СПб. : Питер, 2004. – 240 с.
- 93.Остапенко, А. А. Моделирование педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Нар. образование, 2007. – 384 с.
- 94.Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
- 95.Пассов, Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев. – М., 1991. – 70 с.
- 96.Перфилова, Г. В. Методика обучения строевым словам для чтения научно-технической литературы в неязыковом вузе (немецкий язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Перфилова Галина Валентиновна. – М., 1977. – 25 с.
- 97.Повshedная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя : монография / Ф. В. Повshedная. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2002. – 166 с.
- 98.Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – 576 с.

99. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 311 с.
100. Поздеева, С. И. Начальная школа – пространство совместной деятельности // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 2. – С. 58–67.
101. Полат, Е. С. Метод проектов : типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 9–17.
102. Помелова, М. С. Интерактивные формы обучения в системе курсов по выбору / М. С. Помелова, О. И. Артюхин // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 59–61.
103. Привалова, И. В. Интеркультура и вербальный знак : лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации : монография / И. В. Привалова. – М. : Гнозис, 2005. – 469 с.
104. Прокументова, Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций / Г. Н. Прокументова // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций : коллективная монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2005. – С. 15–138.
105. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. – URL: http://portal.tpu.ru/fond/download_doc/8310/In_Jaz.doc, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения 10.08.2016).
106. Руссо, Ж. Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж. Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 520 с.
107. Сафонова, В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Развитие коммуникативно-речевой культуры школьников 8–9 классов при изучении английского языка / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2008. – 111 с.
108. Сивицкая, Л. А. Реализация компетентного подхода в высшей школе : дефициты методической готовности преподавателей /

- Л. А. Сивицкая, Л. Г. Смышляева, А. В. Смышляев // Вестн. Томск. гос. пед. у-та. – 2010. – Вып. 12 (102). – С. 52–55.
109. Синкина, Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза // Вестн. ПНИПУ. Машиностроение, материаловедение. – 2012. – № 1. – С. 121–126.
110. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 288 с.
111. Смирнова, М. С. Применение игр при изучении экономической и социальной географии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Смирнова Марина Сергеевна. – М., 1991. – 22 с.
112. Соколова, И. И. Педагогическое образование : вызовы современности // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18–23.
113. Соколова, И. Ю. Психолого-педагогическая концепция повышения качества обучения, подготовки специалистов и диагностика качества // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2000. – Вып. 8 (24). – С. 33–36.
114. Соколова, И. Ю. Психолого-педагогические условия активизации и эффективности познавательной деятельности учащихся // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2004. – Вып. 5 (42). – С. 152–155.
115. Солдатова, М. В. Продуктивное общение как основа воспитания творческой личности : методические рекомендации / М. В. Солдатова. – Барнаул : Изд-во МБГПУ, 2007. – 56 с.
116. Соллолова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Соллолова Елена Никлаевна. – М., 2004. – 44 с.
117. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 1997. – С. 276–277.

118. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 8 дек. 2011 г. № 2227-р. – Доступ из информ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
119. Сунгурова, Н. Л. Социально-психологические особенности сетевого взаимодействия студентов в информационно-образовательном пространстве / Н. Л. Сунгурова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы Науч.-практ. конф. (заочной) с междунар. участием. – 2013. – С. 425–430.
120. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 398 с.
121. Тарасевич, Н. Н. Обретение педагогического мастерства / Н. Н. Тарасевич // Сов. педагогика. – 1990. – № 4. – С. 19–22.
122. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Астрель, 2007. – 286 с.
123. Толстой, Л. Н. О воспитании / Л. Н. Толстой. – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2011. – 20 с.
124. Тунда, В. А. Руководство по работе в Moodle 2.5. Для начинающих [Электронный ресурс] / В. А. Тунда. – URL: http://portal.tpu.ru/f_el/pdf/2015/Moodle_2_5.pdf, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 11.08.2016).
125. Фатыхова, Р. М. Культура педагогического общения и ее формирование у будущего учителя / Р. М. Фатыхова. – Уфа: БГПУ, 2008. – 316 с.
126. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://portal.tpu.ru:7777/departments/otdel/oauup/akkreditation/up/Tab5>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения 10.08.2016).

127. Федоринова, З. В. Создание и использование образовательного потенциала технологии case-study на учебном занятии (на примере организации учебных занятий по иностранному языку) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Федоринова Зоя Владимировна. – Томск, 2014. – 18 с.
128. Фоломкина, С. К. Принципы обучения чтению на иностранном языке / С. К. Фоломкина // Сб. науч. тр. в МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1974. – Вып. 85. – С. 5–36.
129. Фомин, А. В. Влияние коммуникативных умений преподавателя на уровень его профессионального мастерства / А. В. Фомин // Сов. педагогика. – 1989. – № 3. – С. 14–16.
130. Церунян, В. А. Педагогические условия формирования личности специалиста : дис. ... канд. пед. наук / Церунян Владимир Арминакович. – М., 2002. – 141 с.
131. Шляхова, В. А. Организационно-педагогические условия современного заочного обучения студентов технических вузов (на примере иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук / Шляхова Валентина Андреевна. – М., 2002. – 143 с.
132. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
133. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

СЛОВАРИ, ЭНЦИКЛОПЕДИИ, УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

134. Англо-русский синонимический словарь / Ю. Д. Апресян [и др.]. – М. : Рус. яз., 1998. – 543 с.
135. Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – Киев : Каннон, 1998. – 1390 с.

136. Большой англо-русский словарь : в 2 т. / под ред. И. Р. Гальперина. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 1. – 822 с. или Т. 2. – 863 с.
137. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
138. Великобритания. Лингвострановедческий словарь / А. Р. У. Рум [и др.]. – М. : Рус. яз., 1978. – 310 с.
139. Игры – обучение, тренинг, досуг : в 4 кн. / под ред. В. В. Петрусинского. – М., 1994-2000.
140. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
141. Концепция интерактивных форм обучения [Электронный ресурс] / О. Г. Филатова, М. А. Бережная [и др.]. – URL: <http://www.bj.ru/method/4-13.html>, свободный. – Загл. с экрана (Дата обращения: 11.11.2015).
142. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
143. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
144. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
145. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М. : Сов. энцикл., 1994. – Т. 2. – 756 с.
146. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бимбада. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
147. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеразвивающих учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д, 1998. – 544 с.

148. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – С. 97.
149. Русско-английский словарь / под ред. А. И. Смирницкого. – М. : Рус. яз., 1990. – 765 с.
150. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 1431 p.
151. Jones, D. English Pronouncing Dictionary / D. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 559 p.
152. Longman Dictionary of Contemporary English : the guide to written and spoken English. – Longman, 1995. – 1666 p.
153. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman, 1992. – 1528 p.

ИНОСТРАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

154. Abrahamson, L. What IS Interactive Teaching? [Electronic resource] / L. Abrahamson. – URL: <http://www.bedu.com/interactive.html>, free. – Tit. screen (usage date: 28.01.2016).
155. Alexander, R. Culture and pedagogy : International comparisons in primary education / R. Alexander. – N. Y. : Wiley, 2001. – 642 p.
156. Allwright, D. Observation in the language classroom / D. Allwright. – London : Taylor and Francis, 1988. – 288 p.
157. Allwright, D. Focus on the language classroom : An introduction to classroom research for language teaching / D. Allwright, K. M. Bailey. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 240 p.
158. Amabile, T. M. Creativity in context: Update to the social psychology of creativity / T. M. Amabile. – Boulder : Westview Press, 1996.
159. Andersen, H. C. The Emperor's New Clothes / H. C. Andersen. – N. Y. : Houghton Mifflin, 1949.

160. Andrewes, S. The CLT Police: Questioning the communicative approach // *Modern English Teacher*. – 2005. – Vol. 14. – № 2. – P. 5–12.
161. Aspinall, P. *CAE Practice Tests 1* / P. Aspinall, L. Hashemi. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 60 p.
162. Baer, J. The impact of core knowledge curriculum on creativity / J. Baer // *Creative Research Journal*. – 2003. – Vol. 15. – № 2–3. – P. 297–300.
163. Bakhtin, M. M. *The Dialogic Imagination: four essays* / M. M. Bakhtin. – Austin, TX : University of Texas Press, 1981. – 444 p.
164. Banich, M. T. *Neuropsychology : The neural bases of mental function* / M. T. Banich. – Boston : Houghton-Mifflin, 1997. – 640 p.
165. Bloom, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational goals. Handbook I : Cognitive Domain* / B. S. Bloom. – N. Y. : Longman, 1956.
166. Bonamy, D. *English for technical students* / D. Bonamy. – N. Y. : Longmann, 1984. – 94 p.
167. Bower, B. Learning to read evokes hemispheric trade-off / B. Bower // *Science News*. – 2003. – Vol. 163. – № 21. – P. 324–325.
168. Brown, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* / H. D. Brown. – United Kingdom : Longman, 1994. – 491 p.
169. Burns, C. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching / C. Burns, D. Myhill // *Cambridge Journal of Education*. – 2004. – Vol. 34. – № 1. – P. 35–49.
170. Clarke, P. *Teaching and learning: the culture of pedagogy* / P. Clarke. – New Delhi, India : Sage Publications, 2001.
171. Doman, E. *Current Debates in SLA* / E. Doman // *Asian EFL Journal*. – 2000. – Vol. 7. – № 4. – P. 131–143.
172. Eckersley, C. E. *Essential English for foreign students: in 4 books* / C. E. Eckersley. – Sofia : Foreign Languages Press, 1967.

173. Educational Aspects of Interactive Foreign Language Learning in High Schools / A. V. Obskov [et al.] // *Mediterranean J. of Social Sciences*. – 2015. – Vol. 6. – № 4. – P. 319–323.
174. English-Russian Dictionary of Metal Working and General Engineering Shop Terms. – M. : Fizmatgiz, 1961. – 678 p.
175. Fahim, M. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level / M. Fahim, A. Seidi // *Theory and Practice in Language Studies*. – 2013. – Vol. 3. – № 6. – P. 932–937.
176. Fleming, N. Learning Styles Again: VARKing up the right tree! / N. Fleming, D. Baume // *Educational Developments*. – 2006. – № 7.4. – P. 4–7.
177. Hall, J. K. Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning : new perspectives / J. K. Hall, G. Vitanova, L. Marchenkova // *Linguistics and the Human*. – 2006. – Vol. 2.1. – P. 169–175.
178. Hall, J. K. Second and foreign language learning through classroom interaction / J. K. Hall, L. S. Verplaetse // *The Electronic Journal for English as a second language*. – 2000. – Vol. 5. – № 2. – P. 314.
179. Hashemi, L. CAE Practice Tests 2 / L. Hashemi. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 121 p.
180. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School / J. D. Bransford [et al.]. – Washington : National Academy Press, 1999. – 319 p.
181. Jones, L. New Progress to 1-st Certificate. Self-study student's book / L. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 209 p.
182. Jones, M. G. The impact of constructivism on education: Language, discourse and meaning // *American Communication Journal*. – 2002. – Vol. 5. – № 3. – P. 1.
183. Karnikau, R. Communication for the Safety Professional / R. Karnikau, R. McElroy. – Chicago : Sosinska, 1975.

184. Lashley, C. *Improving Study Skills : A Competence Approach* / C. Lashley. – Boston : Thomson Learning, 1996. – 132 p.
185. Lee, C. Language output, communication strategies and communicative tasks. In *the Chinese Context*. – N. Y. : University Press of America, 2004. – 107 p.
186. Lier, L. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity Text.* / L. Lier. London. 1996. - 156 p.
187. Littlejohn, A. *Company to Company: A new approach to business correspondence in English* / A. Littlejohn. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – 126 p.
188. Lowe, M. The Shibboleths of TEFL: Straightening out our thinking // *Modern English Teacher*. – 2005. – Vol. 14. – № 1. – P. 5–15.
189. Mansfield, B. Competence in transition / B. Mansfield // *J. of European Industrial Training*. – 2004. – Vol. 28. – № 2–4. – P. 296–309.
190. Mario, W. Caprio. *Interactive Classroom Techniques* [Electronic resource]. – URL: http://www.msmc.la.edu/include/provost_office/PKAL/pkal_chapter09.pdf, free. – Tit. screen (usage date: 14.10.2015).
191. McClelland, J. L. Are there interactive processes in speech perception? / J. L. McClelland, D. Mirman, L. L. Holt // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2006. – Vol. 10. – № 8. – P. 363–369.
192. Michaels, S. «Sharing Time»: Children's narrative style and differential access to literacy / S. Michaels // *Language Soc.* – 1981. – Vol. 10. – № 4. – P. 423–442.
193. Minin, M. G. *Teaching Foreign Languages for Technical University Pedagogical Staff by the Example of Professional Development System of Tomsk Polytechnic University* / M. G. Minin, I. A. Safyannikov, N. Y. Vyuzhanina // *Q2 of E2 – Quality and Quantity of Engineering Education: 38th International IGIP Symposium, Graz, Austria, 6–9 Sep.* – 2009. – P. 130–131.

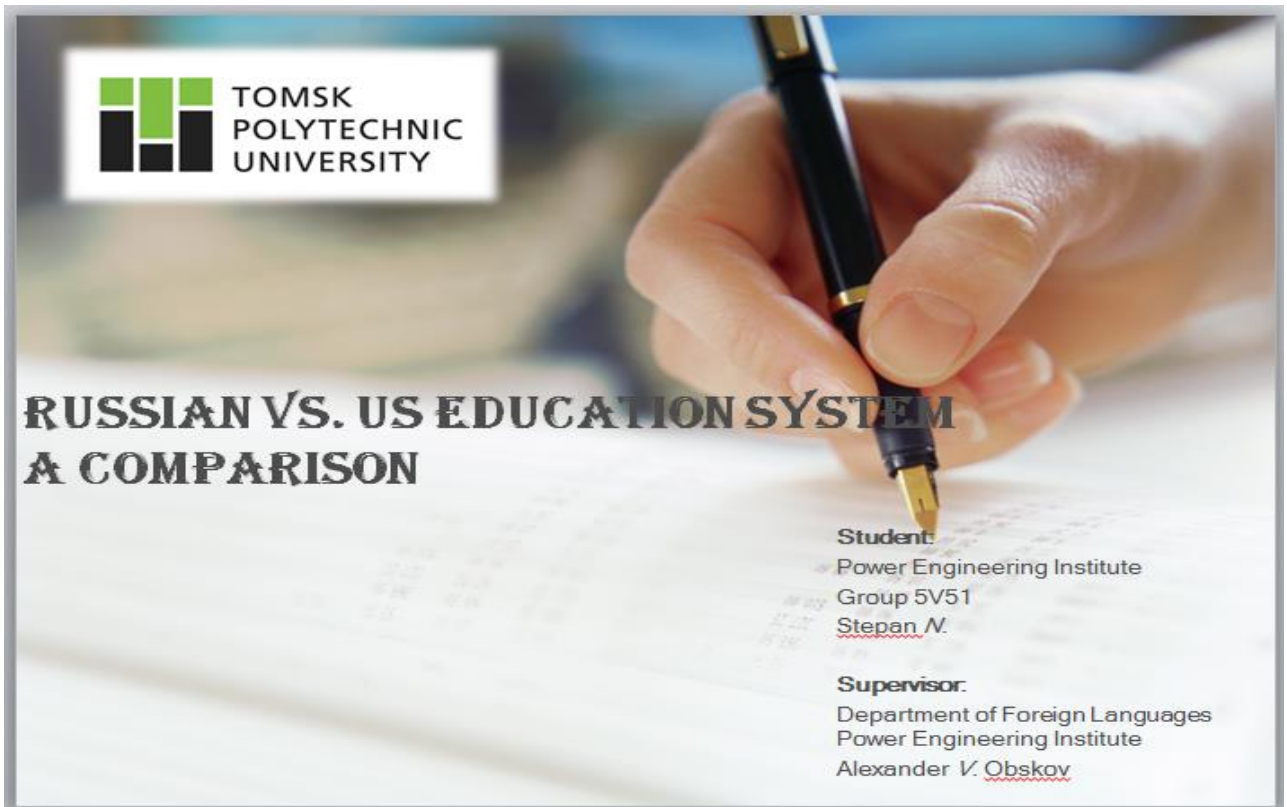
194. Nagy, A. The Impact of E-Learning / A. Nagy // E-Content : Technologies and Perspectives for the European Market. – Berlin : Springer-Verlag, 2005 – P. 79–96.
195. Naterop, B. J. Telephoning in English / B. J. Naterop, R. Rod. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – 128 p.
196. Obskov, A. V. The Using of Interactive Foreign Language Teaching at the Universities / A. V. Obskov, Y. Glukhu // Modern problems of science and education. – 2015. – № 2 – P. 194–195.
197. Pozdeeva, S. I. Justification of the Main Pedagogical Conditions of Interactive Teaching a Foreign Language in High School / S. I. Pozdeeva, A. V. Obskov // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 206. – P. 166–172.
198. Rey, B. L'educabilite cognitive est-elle vraiment cognitive? / B. Rey // LCP. – 2000. – № 381. – P. 12–14.
199. Rivers, W. M. Interaction as the key to teaching language for communication / W. M. Rivers // Interactive language teaching. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – P. 3–16.
200. Savignon, S. J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S. J. Savignon. – London : Yale University Press, 2002 – 243 p.
201. Savvontchic, S. Dictionnaire pratique du systeme de S'enseignement en Franse / S. Savvontchic, U. Ronet. – Orel, 1995. – 440 p.
202. Spratt, M. The Cambridge CAE Course / M. Spratt, L. B. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 305 p.
203. Studionordnung des Faches Ersienhungs Wissenschaft im studiongang für das Lehramt fur die Sekndarschule und fur die Rrimarstufe. – Munster, 1983. – 74 p.
204. Wallrabensteih, W. Offene Schule-ofbener Untvicht / W. Wallrabensteih. – Hamburg : Rowohlt Taschenbuch, 1992. – 49 p.

205. Wang, S. Y. Interactive Teaching in Classroom / S. Y. Wang, P. J. Zhu // International J. of Modern Education. – 2013. – № 2. – P. 71–75.
206. Widdowson, H. G. English for Specific Purposes: Criteria for Course Design / H. G. Widdowson. – Oxford : Oxford University Press, 1981.
207. Wood, D. J. Teaching the young child: some relationships between social interaction, language and thought / D. J. Wood. – N. Y. : Norton, 1980. – P. 30–51.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

208. Amsterdam Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2013. – 7 Mar. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=ey_L_VzPwEI, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
209. Berlin Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2013. – 1 Apr. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hVfBQNENS9s>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
210. Choe, S. H. A hunger for English lessons [Electronic resource] / S. H. Choe // The New York Times. 2006. – URL: <http://www.nytimes.com/2006/03/24/world/asia/a-hunger-for-english-lessons.html>, free. – Tit. screen (usage date: 10.09.2013).
211. Dubai Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2014 – 17 Jul. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nPOO1Coe2DI>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
212. Ho Chi Minh City Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2015. – 12 Aug. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=35Z4GGvCmlU>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
213. New York City Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2013. – 6 Mar. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MtCMtC50gwY>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).

214. Paris Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2013. – 6 Mar. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AQ6GmpMu5L8>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
215. Prague Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2014. – 20 Feb. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=idg6vW3vXtE>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
216. Rio de Janeiro Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2014. – 12 Jun. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ieWNzZPfZzk>, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
217. Singapore Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2013. – 16 Jun. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=P_q3BdrFsLI, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).
218. TOEFL (Test of English as a Foreign Language) [Electronic resource]. – 2008. – URL: <http://www.toefl.ru/toefl.shtml>, free. – Tit. screen (usage date: 14.08.2016).
219. Tokyo Vacation Travel Guide | Expedia [Video file]. – 2014. – 1 Oct. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=cS-hFKC_RKI, free. – Tit. screen (usage date: 30.01.2016).



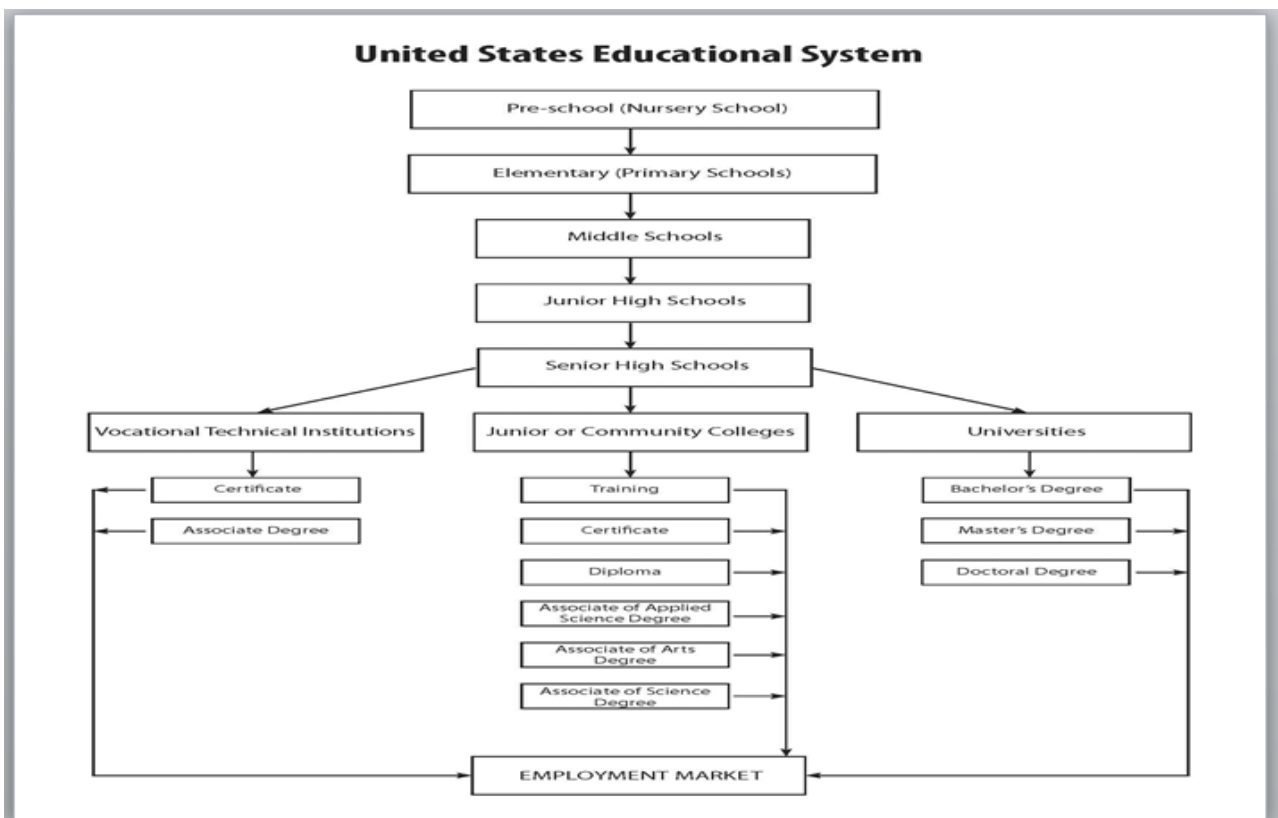
«Титульный лист»



«Оглавление презентации»

THE STRUCTURE of THE US EDUCATION SYSTEM

Слайд первый



Слайд второй

TOP US UNIVERSITIES



THE UNIVERSITY OF
TEXAS
— AT AUSTIN —



Stanford
University



HARVARD
UNIVERSITY

Слайд третий

MAKING CONCLUSIONS

1. One of the main differences between Russian and American educational systems is that the specialization is available only in high educational institutions in the USA. Whereas in Russian
2. One more indicator is that the majority of research universities in the USA are funded by the private sector of economy: the most powerful international corporations make investments in perspective educational institutions so that in the future they will get qualified and sought after professionals.
3. The important advantage of the American system is that it constantly tries to follow all technological and social changes.
4. Very often systems of secondary education on the USA are criticized for its low effectiveness. This criticism is largely true: in particular, American schools can find something useful in organization of the learning process in Russian schools.
5. I would like to emphasize the role of foreign masters and doctoral students in the American system of education: if they did not, many doctoral and Master programs would never been realized. Especially it relates to educational programs in the field of natural sciences.

Слайд четвертый

Russian & USA Educational System: The Comparative Research

Степан N., студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Introduction

Both systems have either advantages or disadvantages.

I think that those who are aware of it and really care about this topic will probably agree that it is important to use the advantages of the each system to improve the educational system no matter where – in Russia or in the USA.

Consider the American educational system.

The structure of the educational system of the USA:

- Primary school
- Secondary school
 - 1) Junior
 - 2) High
- high educational institution

There is no clear definition of the term “high educational institution” in the USA. Actually, any educational institution providing further studying after the graduation of secondary school, known as postsecondary school, could be equally named “college”, “school”, “institution” or even “university”. Higher education is one of the most expensive facilities in the USA.

Receiving and sampling procedure of matriculates in the USA depends on their type and the level of prestige. Some universities make selection by the competitive exams, interviews, tests. Others accept just if you have finished secondary education. The most prestigious organize a competition due to the number of applicants is much higher than the number of vacancies. The main form of classes is lecture which is read for flows of students. The term “academic group” (in Russian understanding) does not exist in American universities. Every student studies the individual program and attends lectures according to his own choice.

During four years a student has to listen to a cycle of disciplines and then he will be awarded the academic degree of Bachelor. For this a student has to score the definite number of credits and pass required exams.

Getting the level of master a specialist could continue the education in the doctoral program. These programs focus on specialized studies and independent scientific research. Upon completion of doctoral studies (from 2 until 3 years) an aspirant presents his scientific project, protects it and awarded the degree of doctor of philosophy – PhD.

Consider the Russian educational system.

The structure of the educational system of the Russia:

Structure:

Common:

- primary school (1-4 grades)
- secondary school (5-9 grades)
- high school (10-11 grades)

Professional:

- Secondary (College, technical school)
- Higher (Undergraduate, Speciality, MA)
- Postgraduate (Postgraduate ,doctoral programs)

Nowadays there are three steps in the structure of Russian “higher technical education”

- The first step is incomplete higher education receipt of which allows you to continue education at the next stages.
- The second stage with the studying period no less than 4 years provides getting the academic degree of Bachelor of Science in the chosen direction. Everyone who got the degree of Bachelor can continue their education for achieving the qualification or level required for the third step.
- The third step of higher education allows qualifying for an engineer in the chosen specialty or Master of Science degree in the direction.

Secondary education

2 years. The first step of higher education.

4 years. The second step of higher education.

6 years. The third step of higher education.

Master of the direction

An Engineer

In the Russian Federation there are three types of educational institutions where you can get higher education: institute, academy, university. An academy has a more narrow range of

specialties usually for the same sector of the economy. A university covers wider range of specialties from different spheres. For example, technical or classic university. Either of these two statuses can be assigned to an educational institution just in case conducting extensive and recognized at a certain level of scientific research. Getting the education according to the program of Master of Science every student may receive a diploma of engineer as soon as all necessary tasks and thesis are done. In the other cases, if you already have a diploma and you to want to get the second higher education in another direction, you are capable of doing it on a fee basis.

Conclusion:

- 1) One of the main differences between Russian and American educational systems is that the specialization is available only I in high educational institutions in the USA. Whereas In Russian and The Soviet Union the specialization began in high school.
- 2) One more indicator is that the majority of research universities in the USA are funded by the private sector of economy: the most powerful international corporations make investments in perspective educational institutions so that in the future they will get qualified and sought after professionals.
- 3) The important advantage of the American system is that it constantly tries to follow all technological and social changes.
- 4) Very often systems of secondary education on the USA are criticized for its low effectiveness. This criticism is largely true: in particular, American schools can find something useful in organization of the learning process in Russian schools.
- 5) I would like to emphasize the role of foreign master's and doctoral students in the American system of education: if they did not, many doctoral and Master programs would never been realized. Especially it relates to educational programs in the field of natural sciences.

Список использованных источников и литературы

1. Доронова М.Ю. «Нью-йоркская государственная школа». Журнал Начальная школа. № 10. 2008.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1998.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. – М.: Владос, 2001.
4. Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н. "Образование в США". Социально-политический журнал, 1997.
5. Харламов И.Ф. Педагогика в вопросах и ответах. – М., 2001.



W E L C O M E !

It was performed for you
to conquer your phonetics
skills

Your,
Alexander V. Obshkov

COURSE SPECIFICATION

**Курс прошел экспертизу и перенесен на сервер
эксплуатации: <http://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=467>**

Просим Вас проверить в перенесенном курсе настройки динамических элементов - форум, семинар, Задание (корректность отображения событий в Календаре) и Журнала оценок.

 COURSE METADATA Eng	<input checked="" type="checkbox"/>
 COURSE METADATA Rus	<input checked="" type="checkbox"/>
 COURSE DESCRIPTION	<input checked="" type="checkbox"/>
 COURSE COORDINATOR	<input checked="" type="checkbox"/>
 SUPPORT AND GUIDANCE	<input checked="" type="checkbox"/>
 News Forum	
 Course Forum	<input checked="" type="checkbox"/>
 GLOSSARY	<input checked="" type="checkbox"/>


INTRODUCTION



MODULES SPECIFICATION	<input type="checkbox"/>
 MODULES DESCRIPTION	
 MODULES GRADE-RATING SCHEDULE	<input type="checkbox"/>
SCIENTIFIC REFERENCES	<input type="checkbox"/>
 Scopus & Web of Science Articles	<input type="checkbox"/>
 Educational Resources, Data Bases & Scientific Papers	<input type="checkbox"/>
INTRODUCTION IN MODULES	<input type="checkbox"/>
 OVERVIEW AND CONCEPTS	<input type="checkbox"/>
 SUPPLEMENTARY VIDEO	
 SUPPLEMENTARY INFORMATION	<input type="checkbox"/>




PHONETIC FEATURES for
INTRODUCTORY FOREIGN LANGUAGE

 SOUND EFFECTS

 PROSODIC PHENOMENA


MAIN PRACTICE

 ENGLISH PHONEMES

 ENGLISH EXERCISE 1

 PHONETIC EXERCISE 2

 PHONETIC EXERCISE 3

 PHONETIC EXERCISE 4


 PHONETIC EXERCISE 5

 PHONETIC EXERCISE 6


 PHONETIC EXERCISE 7


 PHONETIC EXERCISE 8

 PHONETIC EXERCISE 9

 PHONETIC EXERCISE 10

 PHONETIC EXERCISE 11


 PHONETIC EXERCISE 12


 PHONETIC EXERCISE 13


 Audio Files for ENGLISH PHONETIC EXERCISES

 INTONATION EXERCISES

FINAL TESTING BASED ON MODULE ONE

 TEST YOUR PRONUNCIATION

 TEST YOUR KNOWLEDGE

 INDEPENDENT WORK

MULTIMEDIA REFERENCES

 Phonetics: The Science of Speech

 Basics of English phonetics

 Presentation: Introduction to English Phonetics


 Presentation: Phonetics Focus

 Video Presentation: English Language System

 Article: Sounds of Speech*™


 Ancientscripts

 Useful English

 English Phonetics - Study English Today

 Online phonetics resources

 Active Forum

 Discussion Forum



PHONETIC & INTONATION FEATURES *for* INTRODUCTORY FOREIGN LANGUAGE

 SOUND EFFECTS

 PROSODIC PHENOMENA Файл

MAIN PRACTICE

 ENGLISH PHONEMES

 ENGLISH EXERCISE 1

 PHONETIC EXERCISE 2

 PHONETIC EXERCISE 3

 PHONETIC EXERCISE 4

 PHONETIC EXERCISE 5

 PHONETIC EXERCISE 7

 PHONETIC EXERCISE 8

 PHONETIC EXERCISE 9

 PHONETIC EXERCISE 10

 PHONETIC EXERCISE 11


 PHONETIC EXERCISE 12

 Audio Files for ENGLISH PHONETIC EXERCISES

 INTONATION EXERCISES

FINAL TESTING BASED ON MODULE TWO


 TEST YOUR PRONUNCIATION

 TEST YOUR TRANSCRIPTION

 INDEPENDENT WORK

MULTIMEDIA REFERENCES


 Acoustic and Auditory Phonetics 3rd edition

 Read Naturally

 Interactive Phonetic chart for English Pronunciation

 American English Consonants | Pronunciation


 International Phonetic Alphabet | English Pronunciation

 Sound Change - Assimilation & Dissimilation

 HELLO! Greet Americans! English Pronunciation

 'gonna' and 'gotta' | American English

 Talk like a native speaker - GONNA, HAVETA, WANNA

 How To Speak American English Like a Native Speaker

 Active Forum

 Discussion Forum

MODULE 3 LESSON THREE



TRAINING COURSE



In this section of Module you're conquering English skills in the field of practicing English: reading, listening and writing




PART ONE "Global Warming; Adapting to a New Reality"



 TEXT "Global Warming: Adapting to a New Reality"



 Global Warming Warning 2016




 Listening Comprehension based on FCE




FINAL TESTING PART



 READING -Final testing based on FCE



 LISTENING Final test based on FCE




 INDEPENDENT WORK



PART TWO "ENVIRONMENT PROTECTION"




 EC Sets 'Ecolabel' for Green Products



 Organic Cleaning Products with European Ecolabel




 Discussion Forum



REFERENCES



 Е. Б. Карневская, Л. Д. Раковская, Е. А. Мисуно, Э. В. Кузьминская. Практическая фонетика английского языка. Минск., 2008

 В, Д. Аракин. Практический курс английского языка I курс. Москва., 2000

Просмотр ответов на задание - 14

Now you are going **to watch a short Travel Guide about the City of London**. Try to **write a summary after watching** it till the end. You are **to comment, add and write the review of each summary you are reading**.

Well! Lets get started!



Доступно с:	Среда, 4 Март 2015, 22:45
Последний срок сдачи:	Пятница, 11 Декабрь 2015, 22:45

Ресурс предоставлен Youtube.com

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=45ETZ1xvHS0>

Приложение № 4
Отзыв – эссе на просмотренный фильм
Электронный курс «Practical English Phonetics»

Последний срок сдачи:	Пятница, 11 Декабрь 2015, 22:45
Последнее редактирование:	Пятница, 4 Декабрь 2015, 11:30 (всего слов - 327)

I saw the movie called Travel Guide about the City of London witch impressed me so much. I consider it interesting because : The population of this city is more than 8 million people. But I think this information is old. It is 9 million people live in the city of London at present days.

The movie is about the history, the sights and the fascinating places of London.

Sights of London.

Buckingham Palace is the official London residence of the Sovereign.

Piccadilly Circus has become an important meeting point - for as well as sightseers.

Whitehall is a street in central London running from Trafalgar Square to the Houses of Parliament and containing many important buildings and government offices, such as the Treasury, Admiralty and others.

The parks of London provide a welcome contrast to the great built-up areas. St.James's Park, Green Park, Hyde Park, and Kensington Gardens are linked together. They form 313 hectares of open parkland in the heart of London.

The big clock on the tower of the Palace of Westminster in London is often called Big Ben.

These all sights is describing the history of London.

Another new attraction stealing the limelight is The Shard. Piercing the heavens at 310m (1,016ft), the tallest building in Western Europe has redefined London's skyline, and visitors can gawp at stunning city views from the 244m (800ft) viewpoint. London's mix of grandeur, history, style and culture gets more enticing by the year.

When you add on top of that London is so special city. It's a truly global city, with more than 300 languages spoken by inhabitants originating from across the globe. Such a melting pot means that you can find cuisine and culture from just about anywhere. Ultimately, London doesn't just feel like the center of the world, but like the world in one city.

London is interesting and exciting city. I will certainly go there in my life!



Последний срок сдачи:	Пятница, 11 Декабрь 2015, 22:45
Последнее редактирование:	Пятница, 4 Декабрь 2015, 11:34 (всего слов - 170)

London



London draws people from all over the world. Some come on business, some come to study, to work or on holiday. London is naturally a very English city and it is very cosmopolitan, containing goods, food and entertainment, as well as people, from many countries of the world. The population of London at the moment is more than 8 million people.

There is much in London which fascinates visitors and inspires the affection of Londoners: the splendor of the royal palaces and the Houses of Parliament, the dignity of St. Paul's Cathedral and many monuments and beautiful parks.

London shows examples of buildings that express all the different areas of its history.

Buckingham Palace is the official London residence of the Sovereign. The daily ceremony of the Changing of the Guards takes place in its courtyard. The palace was built in 1703 by the Duke of Buckingham



Finally I want to say that London is city-fairy tale. This city should visit everyone to broaden his/her outlook.

Последний срок сдачи:	Пятница, 11 Декабрь 2015, 22:45
Последнее редактирование:	Пятница, 4 Декабрь 2015, 11:34 (всего слов - 219)

Hello, I want to share my impressions after viewing Travel Guide about the City of London . It's fine! In this small movie we see the most beautiful places in London, which is very much. At the very beginning of the movie, we hear the story of the birth of London. The story of London began in the Bronze Age, but it didn't really get going until the Romans withdrew in the 5th century. Growing into one of the great medieval trading cities, she truly came of age in the 11th century, when William the Conqueror built the Tower of London, which was to become one of England's grimmest prisons. After, we are seeing is Tower Bridge, an impressive reminder of London's rapid expansion during the industrial revolution. Big Ben, reassuring chimes peal across the city every hour, on the hour. Buckingham Palace, perhaps the most famous palace in the world, is the official residence of Queen Elizabeth. Nearby, Kensington Palace, is open to the public year-round. Green Park and St. James's Park are right next to Buckingham Palace, Admiralty Arch and The Mall. I find London one of the cities, which are most wonderful on the whole world. Such great way to travel to London and see the beautiful historical monuments, feels awesome.

Закреть окно

Приложение № 5
Работа с отзывами и рецензиями
Электронный курс «Practical English Phonetics»

Страница: 1 2 3 (Далее)

Фамилия / Имя	Адрес электронной почты	Оценка	Отзыв	Последнее изменение (Ответ)	Последнее изменение (Оценка)	Статус	Итоговая оценка
Михаил	@pri.ru	Без оценки				Оценка	-
Олег	@pri.ru	Без оценки				Оценка	-
Александр	@pri.ru	Без оценки				Оценка	-
Анатолий	@pri.ru	4 / 4		Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Обновить	4,00
Павел	@pri.ru	4 / 4		Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Обновить	4,00
Андрей	@pri.ru	4 / 4		Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Обновить	4,00
Евгений	@pri.ru	4 / 4		Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Среда, 1 Апрель 2015, 17:15	Обновить	4,00
Сергей	@pri.ru	2 / 4	<p>Hello! Please express your point of view. Give essay on what you watched. Here is just the following information that you have already watched.</p>	<p>London Is ... Понедельник, 30 Ноябрь 2015, 11:54</p>	<p>прикрепленный файл - задание, которое студенты оставили на рецензирование. Четверг, 3 Декабрь 2015, 15:10</p>	Обновить	-
Даниил	@pri.ru	2 / 4	<p>Hello! Please express your point of view. Give essay on what you watched. Here is just the following information that you have already watched. MISTAKES: GRAMMAR: no SPELLING: Check out the spelling of the word "Taxis".</p>	<p>London Is ... Понедельник, 30 Ноябрь 2015, 11:53</p>	<p>Четверг, 3 Декабрь 2015, 15:10</p>	Обновить	-
Алексей	@pri.ru	2 / 4	<p>Hello! Please express your point of view. Give essay on what you watched. Here is just the following information that you have already watched.</p>	<p>London Is ... Понедельник, 30 Ноябрь 2015, 11:50</p>	<p>Четверг, 3 Декабрь 2015, 15:10</p>	Обновить	-

Страница: 1 2 3 (Далее)

Отправлять уведомления по электронной почте

Дополнительные настройки

Показать:

Количество ответов на странице:

Перейти в режим быстрой оценки

A hunger for English lessons

>PRE-READINGTASKS

1.Focus on language learning. Give the definition to the word combinations

ENUNCIATED ENGLISH GOVERNMENT-SUBSIDIZED LANGUAGE CAMP

MASTERING ENGLISH NATIVE ENGLISH SPEAKERS

LANGUAGE COPS FALTER IN CHATS WITH SOMEBODY

A NATIVE ACCENT STRESSE READING & ROTE MEMORIZATION

2. Define the following words. Define the following words

WORDS	DEFINITION
1. hunger	1.
2. fidgeting	2.
3. beaming	3.
4. demolishing	4.
5. competitiveness	5.
6. scooped up from	6.
7. transplanted into	7.
8. punishing	8.
9. village currency	9.
10.natural resources	10.
11.detour	11.
12.abroad	12.
13.international conferences	13.

>READINGFOCUS



A hunger for English lessons.

ADAPTED FROM [A HUNGER FOR ENGLISH LESSONS](#) BY CHOE SANG-HUN

Published in NEW YORK TIMES Friday, March 24, 2006

¹Kim Hyo Jin, a timid junior high school student, stood before her American teacher fidgeting. The smiling teacher held up a green pepper and asked in clear, enunciated English: "What is this?"

²"Peemang!" the South Korean teens blurted out, then covered her mouth with a hand as if to stop - too late - the Korean word that had left her mouth. Mortified, she tried again. Without looking the teacher in the eye, she held both her hands out and asked, this time in English: "May I have green pepper?"

³Kim took the vegetable with a bow, and darted back to her giggling classmates - beaming and feeling relieved that she had successfully taken a small first step toward demolishing what South Koreans consider one of their biggest weaknesses in the competitiveness world: the fear of speaking in English to Westerners.

⁴Kim was among 300 junior high school pupils going through a weeklong training in this new "English Village." Built a few kilometers from the western border with North Korea, the government-subsidized language camp is, at 280,000 square meters, or 3 million square feet, the largest of its kind in the world, officials say.

⁵The complex - where the slogan is, "We produce global Koreans!" - looks like a mini-town scooped up from a European country and transplanted into this South Korean countryside dotted with pine groves, rice paddies and military barbed-wire fences. It has its own immigration office, city hall, bookstore, cafeteria, gym, a main street with Western storefronts, police officers and a live-in population of 160 native English speakers. All signs are in English, the only language allowed.

⁶Here, on a six-day obsession course that charges students 80,000 won, or \$82, apiece, pupils check in to a hotel, shop, take cooking lessons and make music videos - all in English. There are language cops around, punishing students speaking Korean with a fine in the village currency or red dots on their village passports. To relieve the stress, the authorities do permit students to speak their native language a few times during their stay, usually at mealtimes.

⁷Across South Korea, the English Villages are sprouting up. Ten are already operating, with more on the way. They represent the latest big push in South Korean parents' multibillion-dollar-a-year campaign to give their children a leg up in conquering English skills.

⁸With few natural resources, South Korea realized early on that it must push exports and produce high-quality work forces. Education is an obsession. Mastering English is a nationwide quest from kids to office minions in corporate giants like Samsung and Hyundai.



⁹"It's funny because Koreans know English," said Jeffrey Jones, former president of the American Chamber of Commerce in Korea who heads the Paju complex. "They spend a lot of time learning English. They can read, probably better than I can. But they have trouble speaking."

¹⁰Jones, a longtime resident of South Korea, says that when many Koreans see a Westerner coming their way on the street, they detour or run away. «They are afraid that they might have to speak English," Jones said. "So one of the things we do here is to break the wall of fear. And students come away not being afraid of foreigners and Westerners particularly."

¹¹South Korea has become one of the most aggressive countries in Asia at teaching English to its citizens. The language is taught from the third year of school; beginning in 2008 it will begin in the first year. Outside the school system, parents are paying an estimated 10 trillion won a year to help their children learn English at home or abroad.

¹²Yet many college graduates falter in chats with native speakers. South Korean officials are often accused of grouping together in international conferences, afraid to mix with native English speakers. That, linguists say, is a result of a national school system that traditionally stresses reading and rote memorization of English grammar and vocabulary at the expense of conversation.

¹³The public sector in this highly competitive society is racing to address the problem. The country is building a \$15 billion international economic free zone on the coast west of Seoul, where English will be a common language. The southern port city of Busan is planning a town where English is an official language.

¹⁴In Korea University of Seoul, 30 percent of all classes are now in English. Speaking English with a native accent has become such a status symbol that some parents reportedly put their children through the clinically questionable surgery of snipping the thin tissue under the tongue to make it longer and supposedly nimbler, helping the children to pronounce the R sound better.

>DISCUSSION OPTION

1. In your opinion, will English help you in your future profession?
2. Would you like to have the opportunities to study abroad?
3. What is the best way for you to study English language?

Проверка статистических различий между ЭГ и КГ

Компетенции	Уровень форсированности иноязычной компетенции	Ит.балл Гр. 5А46 2011-2012 I курс		Ит.балл Гр. 5А46 2012-2013		Ит.балл Гр. 5А46 2013-2014		Ит.балл Гр. 5Г45 2011-2012		Ит.балл Гр. 5А46 2012-2013		Ит.балл Гр. 5А46 2013-2014	
		ЭГ, чел	ЭГ, %	ЭГ, чел	ЭГ, %	ЭГ, чел	ЭГ, %	КГ, чел	КГ, %	КГ, чел	КГ, %	КГ, чел	КГ, %
Иноязычная компетенция	высокий	5	21	12		18	75	3	13	8		7	33,3
	средний	13	54,2	10		4	16,6	12	50	10		10	47,6
	низкий	6	25	2		2	8,3	9	37	6		7	19

ЭГ – 24 чел.

КГ – 24 чел.

24 чел. – 100 %

1 чел. – X

$X = (100 \times 1) / 24 = 4,16 \%$