
Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности

Коротаева Е.В.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина А.С.

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: ahahhac@yandex.ru

В данной статье представлен опыт работы образовательной деятельности с будущими учителями в формате интерактивного обучения. Однако оно большинством воспринимается как образовательная деятельность с применением соответствующих цифровых гаджетов. Между тем, интерактивный подход опирается на положения символического интеракционизма, где подчеркивается не только однонаправленный контакт, но и обратная связь. Этот аспект оказался нивелирован в период дистанционного обучения. Но для педагога особенно значимо умение «видеть» аудиторию, удерживать внимание обучающихся, гибко реагировать на возникающие ситуации и т. д. Именно такое — объемное — видение образовательного процесса и составляет основу интерактивного обучения. Освоению этого подхода был посвящен учебный семестр, в процессе которого в квазипрофессиональной ситуации студенты учились вариациям коммуникационного взаимодействия. Позитивные результаты такого подхода в обучении будущих педагогов были подтверждены данными опроса, проведенного у будущих педагогов, в котором уточнялись терминологические основания, зоны риска, перспективы и т. д. интерактивного обучения для современной образовательной практики.

Ключевые слова: интерактивное обучение, коммуникация в образовательной деятельности, интерактивные методы, «зоны роста» и «зоны риска» интерактивного обучения, подготовка будущих учителей.

Для цитаты: Коротаева Е.В., Андриянина А.С. Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 38–45. DOI:10.17759/bppe.2023200104

Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities

Evgenia V. Korotaeva

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Anna S. Andryunina

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: ahahhac@yandex.ru

This article presents the experience of educational activities with future teachers in the format of interactive learning. However, it is perceived by most as an educational activity with the use of appropriate digital gadgets. Meanwhile, the interactive approach is based on the provisions of symbolic interactionism, which emphasizes not only unidirectional contact, but also feedback. This aspect was leveled during the period of distance learning. But for a teacher, the ability to “see” the audience, hold the attention of students, flexibly respond to emerging situations, etc. is especially important. This is the three-dimensional vision of the educational process that forms the basis of interactive learning. The academic semester was devoted to mastering this approach, during which students learned variations of communication interaction in a quasi-professional situation. The positive results of this approach in the training of future teachers were confirmed by the data of a survey conducted among future teachers, which clarified the terminological grounds, risk zones, prospects, etc. of interactive learning for modern educational practice.

Keywords: *interactive learning, communication in educational activities, interactive methods, “growth zones” and “risk zones” of interactive learning, training of future teachers.*

For citation: Korotaeva E.V., Andryunina A.S. Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 38–45. DOI:10.17759/bppe.2023200104 (In Russ.).

Введение

Динамичное развитие образовательной практики с завидным постоянством обозначает новые или актуализирует определенные аспекты имеющихся проблем, связанных с содержанием и формой организации обучения. Но в наше особое время, которое можно обозначить «периодом опережающей практики», методология и методика порой не поспевает за количеством инноваций,

внедряемых в образовательный процесс. К таким неоднозначным явлениям необходимо отнести и обучение в дистанционном формате. Несмотря на то, что начало такого обучения относят к концу XX в., апогей его востребованности пришелся на период, связанный с ограниченной коммуникацией, введенной практически повсеместно в связи с пандемией COVID-19. Без сомнения, благодаря дистанционному формату процесс обучения не прерывался и осуществлялся на всех ступенях образовательной системы [4; 5; 8].

Активно развивающаяся образовательная практика актуализировала интерес к интерактивному обучению как понятию и как явлению. Однако, как и любая форма обучения, данный формат имеет не только плюсы, но и определенные минусы, риски. Понимание этой диалектичности поможет организовать более продуктивный образовательный процесс [4; 7].

Отсюда цель исследования: анализ потенциальных и реальных возможностей формирования интерактивных умений будущих педагогов в процессе их профессионального обучения. Объектом исследования является образовательный процесс педагогического вуза, предмет исследования — продуктивность интерактивного обучения, рассматриваемого в качестве условия подготовки будущих учителей. Материал и методы исследования: анализ теоретических положений и позиций, связанных с проблемой исследования; а также анкетирование, наблюдение, сравнительный анализ данных.

Благодаря взрывному развитию коммуникационных технологий интерактивность сегодня, по большей части, трактуют как «относящийся к взаимодействию с компьютером, к диалогу «человек — машина» [2]. Однако истоки явления и понятия интерактивности уходят в теорию и практику символического интеракционизма (работы Дж. Мида, Г. Блумера и др.), в которых обосновывалась коммуникация через обмен символических значений окружающих индивидов субъектов и объектов. Такая коммуникация подразумевает относительно равное участие акторов в процессе коммуникации. В противном случае мы имеем дело с квазиинтерактивностью, т. е. с линейным, односторонним (а не диалоговым) взаимодействием участников коммуникативного процесса, что, по мнению Д.В. Галкина [1], М.Д. Рахманинова [6] создает «кибернетическую иллюзию» обратной связи.

Результаты исследования и их обсуждение

Стоит признать, что дистанционное обучение — по объективным причинам — усиливает именно одностороннее, линейное взаимодействие участников образовательного процесса. Обращение к технической стороне обучения еще не делает его интерактивным, это — обучение с применением интерактивных средств. Наличие технических гаджетов далеко не всегда обеспечивает интерактивность субъектов образовательного процесса, а порой даже затрудняет его [3].

Образовательный процесс изначально не предполагает равенство позиций обучающего и обучаемого. А дистанционный его формат усиливает эту неравновесность, причем в пользу обучаемого. При очной форме обучения педагог отслеживает общий настрой «ученической» аудитории (когнитивный, эмоциональный), корректирует при необходимости темп и интенсивность процесса обучения, без труда обнаруживает отстающих и т. п. Тогда как «закранный» формат обучения (с соответствующими ограничениями по формам организации учебных действий, контроля и т. д.) создает условия, в которых обучающиеся чувствуют себя более свободно, не поддерживая постоянную концентрацию внимания, учебную готовность и пр.

Возможно, все это не столь критично, когда речь идет о школьном обучении. Однако на ступени высшего образования вышеизложенное попадает в «зону риска», особенно если речь идет о подготовке будущих педагогов.

То, что ранее явно и неявно усваивалось и присваивалось студентами на очных занятиях, оказалось вне зоны их личного и профессионального опыта на дистанционном обучении. Сегодня привычными качествами для обучающегося стали дискретность включения в учебный процесс

(поскольку возможны «выпадения» во время занятия и по объективным (техническим), и по субъективным причинам), отсутствие необходимой учебной концентрации в течение всего занятия (т. к. почти всегда имеется техническая возможность обратиться к материалам), лояльное отношение к внешнему виду и т. д.

Для нас, преподавателей, это стало явным на очных занятиях со студентами, чье обучение в большей степени пришлось на период, связанный с пандемическими ограничениями. Будущие педагоги должны были для своих же однокурсников провести самостоятельные занятия, «уроки», раскрывающие различные методики и подходы в обучении. То есть в течение 40 минут (время обычного урока) было необходимо раскрыть (продемонстрировать) ту или иную методику (технологии) обучения, опираясь на традиционные методические позиции (мотивация, учебная задача, учебные действия, контроль и самоконтроль оценка и самооценка). Другими словами, выступить в роли учителя.

Уже первые занятия показали упущения в области интерактивной коммуникации. Прежде всего, это проявлялось в позиции того, кто вел занятие («урок»). Большая часть «учителей» была ориентирована на простое воспроизведение найденной информации без установки на ее проработку, осмысление — например, через проблемные и развивающие задания. Следовательно, еще на этапе разработки и планирования не учитывалась интерактивная направленность обучения.

Показательно, что преподавая ту или иную информацию, студенты, конечно же, использовали сотовый телефон в качестве конспекта, который всегда под рукой. Но выяснилось, что читая с него, «учитель» сконцентрирован на тексте, а не на аудитории, чье внимание необходимо не только привлечь, но и удерживать в течение этапа урока. Понимание этого приходило на этапе рефлексии после вопроса преподавателя: сколько учеников вас слушало? Как они реагировали на предлагаемую информацию? и т. п. Следовательно, такой «учитель» изначально ориентирован на решение одной — учебной — задачи, оставляя за рамками урока развивающую и воспитательную задачи. Меж тем, все это является характеристиками интерактивного обучения: уметь «видеть класс», устанавливать и поддерживать рабочую атмосферу, динамично менять активные зоны коммуникации, адекватно реагировать на возникающие затруднения и т. д.

На последующих занятиях «учителя» стали подыскивать задания, направленные на более продуктивную организацию учебных действий. Не могло не радовать разнообразие найденных и придуманных ими заданий. Но часто последние оказывались достаточно легкими для решения (что влияло на тайминг «урока»), а также порой вызвала сомнения отнесенность заданий к теме урока. Очевидно, что самим «ведущим» эти задания казались интересными и полезными, однако это не всегда соответствовало реакции и запросам «ученической» аудитории.

Это выявило еще одну проблему, связанную с интерактивным обучением: учет особенностей ученической аудитории, для которой разрабатывается занятие. Напомним, что интеракция, согласно точке зрения Р. Сирса, всегда выстраивается с учетом ответных действий другой стороны. Следовательно, учитель должен иметь представление об уровне готовности — когнитивной, эмоциональной — обучающихся к восприятию и освоению ими предлагаемого материала, быть готовым к коррекции своей деятельности в зависимости от реакции ученической аудитории.

Еще одной — достаточно ожидаемой — проблемной областью стали «действия контроля». Наши «учителя» принимали практически любые ответы, так как, по их мнению, это свидетельствовало о включенности «обучающихся» в образовательный процесс. При этом ведущие занятие не фиксировали внимание на полноте и правильности высказывания (при необходимости они просто сами добавляли нужную информацию). Такой подход экономил время на получение необходимого ответа, но не способствовал осмыслению изучаемой информации, что обычно обнаруживалось на заключительном этапе занятия, где преподаватель задавал вопросы, помогающие оценить или продемонстрировать степень и глубину понимания изучаемой технологии или методики обучения.

На заключительный — рефлексивный — этап было отведено все оставшееся время занятия (практически еще один «урок»). И сама форма его проведения также носила интерактивный характер, поскольку свои впечатления и аналитические высказывания представляли все находящиеся в аудитории (с обязательной установкой «повторяться нельзя!»): студенты-«ученики» (мнения, пожелания), педагог (обоснованный педагогический анализ, часто с вопросами), студенты-«учителя» (самоанализ с учетом высказанных мнений, замечаний и пожеланий).

Поначалу данный рефлексивный этап, требующий объективности, аналитики, оценки, вызывал не самые положительные эмоции со стороны будущих педагогов. Скорее всего, это обусловлено стремлением студентов поддержать друг друга, избегая критики. Трудность реализации данного этапа объясняется еще и привычками, сформированными в процессе интернет-общения, где допускаются реплики, а не мнения, знаки и символы в качестве подкрепления, а не логика и обоснованность. Однако вспомним: «кто ясно мыслит — тот ясно излагает» (Н. Буало); и для педагога работа над высказыванием (и собственным, и ученическим) является одной из важнейших задач.

С точки зрения гуманизации образовательного процесса, общепозитивные оценки («девочки постарались», «задания были интересные» и т. п.) способствуют положительной эмоциональной атмосфере, но, с точки зрения продуктивности обучения, невыявленные и непроработанные недочеты будут повторяться вновь. Таким образом, подход «все молодцы, всем спасибо» оказывается непродуктивным, такое отношение демонстрирует «иллюзию обратной связи», в которой не обозначена область для дальнейшей проработки. Для каждого педагога важно умение увидеть в критических замечаниях не личную обиду, а направления для профессионального развития.

Все перечисленное имело место быть, в том числе, из-за отсутствия реальной педагогической практики в образовательных учреждениях. Мы понимаем, что действительно интерактивные педагогические умения формируются и совершенствуются в процессе профессиональной практики, однако оказалось очень полезным «увидеть» их и апробировать в квазипрофессиональной ситуации.

Осмысление студентами значимости такого подхода к обучению было подтверждено результатами опроса, проведенного в конце учебного года. В нем приняло участие 68 обучающихся по направлению подготовки: 44.03.01 — Педагогическое образование (профиль подготовки: Начальное образование). Студентам были предложены вопросы, связанные с интерактивным обучением, что способствовало осмыслению ими собственного отношения к интеракции в образовательном процессе.

Выяснилось, что студенты не совсем определились с терминологической соотношенностью интерактивного обучения. Отвечая на вопрос «*Какое понятие чаще всего используется в педагогической лексике?*» они отнесли интерактивность и к технологиям (17,6 %), и к методам обучения (23,5%), и к средствам (17,6), и к обучению как таковому (20,6%). Это свидетельствует о разнонаправленности исследуемого понятия (что подтверждается и другими исследованиями [3]). Однако интерактивные методы получили большее количество выборов.

Определяясь с тем, «*В каких методах обучения чаще всего присутствует интерактивное обучение?*», большая часть опрошиваемых отдала предпочтение методам организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (67,6 %); тогда как методы мотивации набрали 29,4%, методы контроля — 3%. Возможно, часть преподавателей оспорила бы «заниженную» ценность методов контроля, поскольку интерактивные средства часто применяются в оценке знаний. Действительно, форма «электронного» контроля и оценки хотя и затратна на этапе подготовке, но достаточно удобна в самом обучающем процессе, знакома студентам, экономит время преподавателя на данный вид учебной работы и т. д. Однако онлайн- и офлайн-тестирование не создает условий для индивидуальной доводки знаний, следовательно, с точки зрения коммуникации, не реализует в полной мере интерактивную функцию.

На вопрос «*Какие задачи реализуются в интерактивном обучении?*» будущие педагоги ответили, что интерактивное обучение решает не только учебно-познавательные (32,4%), но и коммуникативно-развивающие задачи (61,8%). Полагаем, что на этот выбор повлиял личный опыт студентов, обучающихся в интерактивном формате.

Характеризуя достоинства интерактивного обучения, будущие педагоги отметили следующее: «Использование интерактивных методов обучения способствует формированию активного отношения учащихся к учебно-познавательной деятельности, а также созданию всеобщего настроения на продуктивную работу», «Учебная деятельность, как и все, что нас окружает, должна меняться и соответствовать требованиям времени. Сегодня интерактивное обучение наиболее интересно как для школьников, так и для студентов», «Интерактивные методы обучения интересны детям, развивают их коммуникативную компетенцию» и т. п.

При этом интерактивное обучение имеет не только плюсы, но и зоны риска. И часть студентов осмысленно подходит к этой проблеме. Они отмечают, что «интерактивные методы обучения не всегда подходят для изучения определенного материала», что «если применять такие методы на каждом уроке, то пропадет интерес и чувство “нового”, также снизится уровень знаний», что для такого обучения «требуется профессиональное мастерство педагога высокого уровня» и т. д.

Осознание этих зон риска не становится основанием для отрицания будущими педагогами продуктивности интерактивного подхода. Неслучайно на вопрос о частоте применения интерактивного обучения подавляющее большинство (85,3%) респондентов ответили, что оно должно чаще присутствовать в образовательном процессе.

Заключение

Интерактивный подход к организации взаимодействий субъектов образовательного процесса является современным и перспективным направлением развития педагогической теории и практики. Действенная интерактивность в обучении реализуется в системе продуманной организации взаимодействий субъектов образовательной ситуации, направленной на актуализацию их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач.

Подчеркнем, что осознание сущности и возможностей интерактивного подхода важно не только для преподавателей, но и для будущих педагогов, учителей, поскольку интерактивность — разнообразная, нелинейная — является основой продуктивного общения и обучения на всех уровнях образовательной системы.

Осознав лично и проработав в квазипрофессиональном формате аспекты роста и риска интерактивного обучения, сегодняшние студенты — и завтрашние учителя — оказываются более подготовленными к своим обязанностям и задачам, которые предусмотрены соответствующим профессиональным стандартом: разработка и применение современных психолого-педагогических подходов, основанных на знании законов развития личности для формирования у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, способности к труду и жизни в условиях современного мира.

Описанный опыт обучения будущих педагогов, включающий самые разнообразные интерактивные методы обучения (дискуссию, лекцию-обсуждение, решение ситуационных задач, взаимодействие в микрогруппах, проблемные ситуации, проектную работу и др.), способствует интеллектуальной активизации будущих педагогов, совершенствованию речевой практики, отработке профессиональной лексики, освоению навыков совместной деятельности и т.д. Полагаем, что понимание этого дало нашим студентам основание для выделения таких достоинств интерактивного обучения, как «высокая эмоциональная вовлеченность в образовательный процесс», «рост учебной мотивации», что трудно достичь при образовательной деятельности, реализуемой преимущественно в «электронном формате».

Опыт занятий с будущими педагогами, представленный в данной статье, дополняет поиски вариантов совершенствования деятельности обучения, в которых бы органично сочетался лично-относительно-ориентированный подход с имеющимися запросами общества, с развивающимся цифровым контентом, с актуальной трансформацией современного образовательного процесса. И мы полагаем, что осмысление потенциалов интерактивного обучения становится одной из приоритетных задач для теории и практики отечественной системы образования.

Литература

1. Галкин Д.В. Понять интерактивность: кибернетика в зеркале эстетики // Гуманитарная информатика. 2009. № 5. С. 47–59.
2. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2006. 669 с.
3. Коротаяева Е.В. Интерактивность современного обучения: как явление и как понятие // Педагогическое образование в России. 2022. № 4. С. 8–15.
4. Останина С.А., Птицына Е.В., Анцева В.П. Проблемы перехода на дистанционное обучение в условиях цифровизации образования: взгляд преподавателей и студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. doi:10.17513/spno.31257
5. Островская И.Э. Обучение современных преподавателей вуза возможностям дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 51. С. 349–353.
6. Рахманинова М.Д. Виртуальная интерактивность и новое отчуждение [Электронный ресурс] // Руниверс. URL: <https://runivers.ru/philosophy/logosphere/58597/> (дата обращения: 12.01.2023).
7. Татаринцева Р.И. Общие проблемы преподавания и контроля результатов в дистанционном формате обучения в вузе [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. 2022. № 5-6. С. 62–66. doi:10.18137/RNU.HET.22.05-06.P.062
8. Трансформация образовательного процесса в условиях смены поколений: Монография / под ред. М.А. Эскандерова. М.: Проспект, 2021. 496 с.

References

1. Galkin D.V. Ponyat' interaktivnost': kibernetika v zerkale estetiki [Understanding interactivity: artistic reflections on cybernetics]. *Gumanitarnaya informatika = Humanitarian informatics*, 2009, no. 5, pp. 47–59. (In Russ.).
2. Komlev N.G. Slovar' inostrannykh slov. Moscow: Eksmo, 2006. 669 p. (In Russ.).
3. Korotaeva E.V. Interaktivnost' sovremennogo obucheniya: kak yavlenie i kak ponyatie [Interactivity of Modern Education: As a Phenomenon and as a Concept]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 4, pp. 8–15. (In Russ.).
4. Ostanina S.A., Ptitsyna E.V., Antseva V.P. Problemy perekhoda na distantsionnoe obuchenie v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: vzglyad prepodavatelei i studentov [Problems of transition to distance learning in the context of digitalization of education: the view of teachers and students] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 6. doi:10.17513/spno.31257 (In Russ.).
5. Ostrovskaya I.E. Obuchenie sovremennykh prepodavatelei vuza vozmozhnostyam distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii COVID-19. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie = Innovation. Science. Education*, 2022, no. 51, pp. 349–353. (In Russ.).
6. Rakhmaninova M.D. Virtual'naya interaktivnost' i novoe otchuzhdenie [Elektronnyi resurs]. *Runivers*. URL: <https://runivers.ru/philosophy/logosphere/58597/> (Accessed 12.01.2023). (In Russ.).
7. Tatarintseva R.I. Obshchie problemy prepodavaniya i kontrolya rezul'tatov v distantsionnom формате obucheniya v vuze [General problems of teaching and monitoring results in the distance learning format at the university] [Elektronnyi resurs]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2022, no. 5-6, pp. 62–66. doi:10.18137/RNU.HET.22.05-06.P.062 (In Russ.).

8. Eskanderov M.A. (ed.). Transformatsiya obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh smeny pokolenii: Monografiya. Moscow: Prospekt, 2021. 496 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Коротаева Евгения Владиславовна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Андрюнина Анна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет государственный университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: ahahhac@yandex.ru

Information about the authors

Evgenia V. Korotaeva

Doctor of Education, Professor, Head, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>, e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Anna S. Andryunina

PhD in Education, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1012-5336>, e-mail: AHAHHAC@yandex.ru

Получена 14.02.2023

Received 14.02.2023

Принята в печать 26.03.2023

Accepted 26.03.2023