

# **ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ**

**В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

**II Международная  
научно-практическая  
конференция**

**Пермь**

Представлены статьи участников II Международной научно-практической конференции «Иностранные языки в дистанционном обучении», которая состоялась 6–8 февраля 2007 года в Пермском государственном техническом университете. В статьях рассматривается широкий спектр вопросов теории и методологии дистанционного образования, эффективного использования компьютерных технологий, мультимедийных и электронных средств и интернет-ресурсов в практике обучения иностранным языкам и кросс-культурной коммуникации.

Материалы сборника предназначены для специалистов, работающих в области гуманитарных наук.

Редакционная коллегия:

Л.К. Гейхман (научный редактор);

Е.В. Демидова;

И.И. Зуев;

Д.А. Котковец;

М.А. Мосина;

А.Л. Назаренко.

Рецензенты:

д-р филол. наук, профессор ПГТУ Н.Л. Мышкина;

канд. филол. наук, доцент ПГПУ Е.В. Тетерлева.

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

<b>J.C.S. Lunga</b> Distance Learning Promises, Challenges, Problems and Possibilities.....	7
<b>Н. В. Андреева</b> Из опыта разработки и реализации моделей дистанционного обучения .....	13
<b>Л.Н. Беляева</b> Информационная обучающая среда в аспекте дистанционного обучения .....	18
<b>Л.К. Гейхман</b> Дистанционное образование в свете интерактивного подхода .....	23
<b>В.А. Дугарцыренова</b> Направления деятельности тьютора при организации совместной деятельности учащихся в дистанционном обучении .....	31
<b>И.К. Исаева</b> Дистанционное образование: модульность и лингвистика в профессиональной школе.....	35
<b>Э.И. Клейман, Е.С. Мезенцева</b> Концепция моделей психологической поддержки при организации дистанционного обучения .....	41
<b>А.В. Кушнин</b> К вопросу о деонтологии преподавателя дистанционного образования.....	49
<b>А.Л. Назаренко</b> Общение без границ (опыт использования ИКТ в программах дистанционного обучения на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ) .....	54
<b>Т.Н. Омеляненко</b> Сочетание дистанционных и традиционных форм обучения в организации учебного процесса .....	65
<b>Е.С. Полат</b> К вопросу качества дистанционного обучения иностранным языкам .....	69
<b>Г.С. Ричардсон</b> Кейс как компонент организационно-методического обеспечения дистанционного обучения .....	76
<b>С.С.Хромов</b> Создание единого информационного образовательного пространства как необходимое условие оптимизации обучения иностранным языкам .....	80
<b>Е.Н. Ярославова</b> Интегрированное обучение иностранным языкам как одно из средств содействия становлению готовности студентов к самореализации .....	83



## РАЗДЕЛ II. КОМПЕТЕНТНОСТЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Е.Ф. Гарифзянова</b> Использование технологии Mind Map студентами дистанционной формы обучения.....	88
<b>М.Г. Евдокимова</b> Межкультурная компетенция в структуре целей обучения иностранным языкам в техническом вузе .....	91
<b>Э.И.Клейман</b> Становление учебной компетентности как педагогическая проблема вуза .....	96
<b>Т.А. Ковалева</b> Совершенствование профессиональной компетенции учителя английского языка с помощью ресурсов сети Интернет .....	103
<b>Д.А. Котковец</b> К вопросу о взаимодействии в триаде учитель – учебник – ученик (в дистанционном обучении) .....	106
<b>И.Б. Левенчук</b> Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового факультета с помощью дискуссионного метода в рамках дистанционной системы обучения .....	110
<b>О.Е. Ломакина</b> Компетентностное образование в обучении иностранным языкам: история развития и современное состояние .....	114
<b>А.В. Матиенко</b> Коммуникативная компетенция как лингводидактический продукт .....	120
<b>Э.Ф. Нигматуллова</b> ДО: дистанционное обучение или дистанционное образование? .....	125
<b>О.И.Сафроненко</b> Принципы рефлексивного и личностно-ориентированного подходов в разработке системы языковой подготовки студентов неязыковых вузов.....	129
<b>Л.А. Теплоухова</b> Проектная деятельность как способ формирования проектной компетенции .....	134
<b>О.Н. Щеголева</b> Особенности использования компетентностного подхода в рамках современного лингвистического образования.....	140

## РАЗДЕЛ III. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

<b>Michael Krauss</b> Exploiting the Internet in Middle and High School.....	145
<b>А.Ю. Беляков</b> Интеллектуально активное компьютерное сопровождение дистанционного образования .....	151
<b>М.А. Боярчук</b> Организация самостоятельной работы студентов с использованием компьютерных технологий: возможности, формы, приемы.....	155
<b>Л.А. Девель</b> Переводный учебный словарь в условиях интегративного подхода дистанционного обучения .....	161
<b>М.А. Мосина</b> Веб-квест как средство организации учебной	

деятельности студентов в системе дистанционного обучения .....	170
<b>О.И. Мухин, О.А. Полякова</b> Технология образования.....	175
<b>С.В. Титова</b> Веб-программа и электронные ресурсы в курсе преподавания страноведения .....	187
<b>А.С. Числова</b> Социокультурная дидактика и информационные технологии .....	192

#### **РАЗДЕЛ IV. ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>А.В. Богданов</b> Лингвотренажер – ТСО нового поколения и важное звено в организации массового обучения разговорным иностранным языкам.....	199
<b>А.Н. Богомолов</b> К вопросу о моделировании электронной среды дистанционного обучения иностранным языкам .....	204
<b>В.В. Киселёва</b> Интернет в процессе усвоения языкового материала: теория социальных пространств.....	206
<b>Н.С. Ландо</b> Преподавание арабского языка в России и его методические проблемы.....	212
<b>Э.Х. Суванова</b> Разработка автоматизированной системы проверки знаний для дистанционного обучения .....	218
<b>М.А. Татарина</b> Проблемы использования сетевой модели дистанционного обучения (на примере курса «Written English» для студентов 2–3-го курсов лингвистических вузов).....	227
<b>Е.А. Бекерова, К.В. Шестаков</b> Разработка и использование мультимедийных пособий в обучении английскому языку (на примере создания мультимедийного пособия «12 Angry Men») .....	234
<b>О.В. Савостикова, Ф.А. Матвеев</b> Выбор и классификация средств разработки электронных учебных пособий.....	240
<b>Н.Н.Симонова</b> Основные особенности новой образовательной технологии .....	247
<b>Н.Г. Шулепова</b> Электронные средства обучения при организации самостоятельной работы студентов .....	259
<b>Т.И. Чащина</b> Образовательные веб-квесты и интернет-проекты как средство и метод развития критического мышления у студентов вуза ....	263

## РАЗДЕЛ V. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<b>А.Б. Бушев</b> Опыт создания англоязычных презентаций туристической индустрии в программе POWERPOINT .....	<b>267</b>
<b>Л.А. Анисимова</b> Электронные средства обучения в системе подготовки по английскому языку в неязыковом вузе – Тольяттинской академии управления .....	<b>274</b>
<b>Л.П. Владимирова</b> Профессиональное взаимодействие учителей иностранных языков в сетевом сообществе .....	<b>282</b>
<b>И.А. Газиева</b> Проектная методика в обучении языку хинди в РГГУ .....	<b>288</b>
<b>И.И. Зувев, Ю.В. Кайдалова, В.С. Радостева</b> Система упражнений для организации самостоятельной работы студентов в рамках дистанционного изучения ИЯ .....	<b>292</b>
<b>А.Г. Канцур</b> Интернет-проект «eTwinning» .....	<b>297</b>
<b>С.В. Морозова</b> Кейс-метод в рамках преподавания английского языка на сайте ДО ПГТУ .....	<b>301</b>
<b>Н.В. Хлебникова</b> Олимпиада как способ повышения мотивации в изучении разговорного английского для дистанционного сотрудничества и бизнеса .....	<b>306</b>
<b>А.А. Хомутова</b> Использование мультимедийного пособия в курсе «Практическая фонетика английского языка» .....	<b>310</b>
<b>И.Н. Шония, Ю.Д. Назарова</b> Апробация цифрового образовательного ресурса (цор) «Английский язык» .....	<b>313</b>

## РАЗДЕЛ I. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**J.C.S. Lunga**  
PSTU, Perm, Russia  
Nottingham, UK  
[lungqsv@yahoo.com](mailto:lungqsv@yahoo.com)

### **Distance Learning Promises, Challenges, Problems and Possibilities**

#### **Definitions of Distance Learning.**

Greenberg (1998: p36) defines Distance Learning as “a planned teaching/learning experience that uses a wide spectrum of technologies to reach learners at distance and is designed to encourage learner interaction and certification of leaning.” Teaster and Blieszner (199: p741) says “its primary distinction is that the teacher and the learner are separate in space and possibly in time,” and lastly,” Keegan (1995: P7) says that “distance learning results from the technological separation of teacher and learner which frees the students from the necessity of traveling to a fixed place, at a fixed time, to meet a fixed person in order to be trained”.

Therefore Distance Teaching and Learning and its relationship to computer technologies have together offered many promises to the field of education for those people who otherwise would not have obtained education. The present acceleration of distance education brought by the development of sophisticated computer network tools, is pushing and extending the boundaries of education to all four corners of the world.

However, this pushing out of boundaries has not been without Problems, Promises, Challenges or Possibilities. Some problems are due to the technology itself, others have to do with administration and instructional methods, the availability of technologies, and the readiness of students and teachers to use and benefit from these technologies. Despite these problems however, many teachers and student-users have embraced technologies such as compressed videos, television and radio, emails, texting and detachable USBs that make learning easy.

Although the term Distance Learning is thought as a new term or Method of Teaching and learning, it has been around in Europe and South Africa for over 100 years through correspondence courses.

#### **The Promises of Distance Learning**

One of the many promises of distance learning is financial for the universities as well as students. Universities hope to save money by delivering education to large classes of students that are unable to attend traditional classes. In an article by Bullag and Overland (2001; p29), say, that “developing countries are turning to state run distance education programmes because of the ever increas-

ing enrollments and lack of physical building space in traditional campus based universities. In cities such Beijing, Jakarta as well as South American countries such as Brazil and Argentina, distance learning has begun using techniques to reach those students that would by any other means be unreachable. They are moving away from “elite education to mass education.”

China uses radio and television delivery systems to serve 1.5 million students, two thirds of whom are at degree level of education. Curtin University in Australia uses compressed video conferencing to reach, teach and enhance business classes in remote students in Western Australia as well as in Singapore. The Open University in UK services students from all over the world through distance learning, Keegan, (1995). Of course, there is also a wide use of distance learning in the USA, both in the public and private sectors in order to deliver classes to a geographically broad and diverse population. According to the American Council on education, the number of students in distance learning doubled from 1995 to 1998 reaching 1.6 million, Devaris (2001). Rochester et al. (1999) forecast says that by 2002 there will be 2.2 million students in distance learning programmes.

Forward looking universities of the future world are feeling the pressure to control their costs, to improve the quality of their instruction and to focus on the customers (i.e. students) needs in the fast developing competitive distance learning global market, Horgan 1998; p1). A survey of administrators and politicians by (Bason and Sherrit (1994: p4) revealed that administrators thought that in this present era of increased demands for education against the ever decreasing resources, increasing access to education and training, sharing educational resources and using modern more technologies across state and private sectors is the answer. Distance learning and teaching seems able to address all the issues that the ever rising demand for education world wide. Administrators and politicians agree with this suggested answer, but, and this is a very big **BUT**, this solution seems to be a quick fix of the challenge, because unless distance learning programmes are approached and devised carefully, these same distance learning programmes will quickly become a second rate method of education.

Another big promise for distance learning is their convenience because students do not have to be physically present with the instructor in time and pace. This is an enormous advantage over traditional universities for students who cannot attend education classes at specific times fixed by traditional universities. The recently established satellite campuses by Arkansas State University in the USA have drawn out a “hidden market” of adult students who do not want to go away to big cities to get education. These satellite campuses could help the university’s enrollment to grow ten times more, Savoye, (2001) thereby increasing their income from students’ fees.



### **Challenges to Distance Learning Universities.**

The first challenge is the quality of instruction that is given through distance learning, however, much of this challenge depends on the attitudes of the administrators and instructors. Data collected by Elliot Inman and Michael Kerwin in 1999 showed that instructors had conflicting attitudes about distance education. They rated the quality of the course education sometimes as equal, and at other times as lower than classes taught on university campuses. Many distance education institutions administrators believe that technology will improve the quality of classes, but Palloff and Pratt (2000: p 4) remind us that, “technology does not teach students, but effective teachers teach students,” and they also point out that it is not the issue of technology that affects the quality of education but, how technology is used to deliver education.

Research by Omoregie, (1977) suggests that effectiveness of distance learning is based on preparation, the instructors’ understanding of the students, and an understanding of the target population. In her survey of higher education administrators Sherrit (1966: p2) found that many decision makers also viewed distance programmes as second rate, but “a necessary although they are a deficient form of education”. Omoregie says that this attitude was also found in academic departments that “have no strong mandates to adjust their curriculum and instruction to fit distance learning beyond basic cooperation”. Sherrit also cites a study by Caffarella et al. done (1992: p3) which found that, off campus instructors were a demoralised bunch, with poor working conditions, isolation, personal and professional deprivation”.

#### **Cost Effectiveness**

Are distance learning programmes actually cost effective for both students and universities? A study by Phelps et al. (1991: p303) found that “the potential cost effectiveness of using online technologies in distance education is still uncertain”. Atkinson (1993 cited by Ng 2000: 306) says, “It is possible to for a programme to be efficient but not cost effective if the outputs produced do not contribute to the programme activities. A survey by Carr (2001) showed that the minimum number of staff required to for delivery of a compressed video class would be one instructor and two technicians, whereas a single instructor in a traditional campus university would be sufficient. The extra two staff are added costs in distance learning.

#### **Misuse of Technology**

Besides high costs of technology, there is also the possibility of not utilizing its full potential due to problems associated with lack of specific training as well as hard ware problems. Therefore, advanced technology by itself does not lead to effective distance education but, creative and well trained and informed instructors lead to effective distance learning for students. It is imperative therefore, that **instructors must** not only be trained how to use technology, **they**

**must** also be creative and innovative in the way they use technology to deliver instructions.

In a 1995 study Olenski et al. found that technicians could in fact indirectly influence the learning distance environments by orientating participants to technology thereby reducing the anxiety of students as well as instructors.

### **Problems with Technological Equipment**

When a problem occurs in a distance teaching class, everything is likely to come to a standstill, however, in traditional campus university settings, if an overhead projector goes out during class, an alternative way of delivering information can easily be found, whereas in distance learning virtual classes, if a compressed video presentation has problems, the entire teaching and learning must be stopped until the problem is resolved; for the technician, the frustration and inability to keep the class running smoothly can affect the instructors' view of the technicians' competency causing friction between them. And for the students, the inability to get a flow of learning going on uninterrupted can hinder their learning process.

### **Attitudes Towards Distance Learning.**

Attitudes of instructors towards to distance learning environments are a major potential roadblock to effective distance learning or vice versa, because instructors do set the tone for learning in educational environments. Therefore, instructor must have the technological skills and confidence to use all the various electronic devices in order to be truly effective in the electronic virtual classroom.

In a study of adult distance learning by Carter in (2000: p249), it was established that to effectively bridge the gap between traditional classroom and distance learning virtual classroom, faculties need to look at distance learning from the students' point of view. Faculties must harmonise instructional materials between sites and develop a sense of community between sites and motivate participants to buy into the process of distance learning.

According to Palloff and Pratt (2000: p6) "collaborative learning processes assist students to achieve deeper levels of knowledge generation through the creation of goals, shared exploration and shared processes of making meaning out of learning materials provided."

The attitudes of distance teaching and learning instructors should be to offer distance learning students experiences similar to traditional campus face to face instruction, Imel (1998: p3).

### **Instructors' Concerns**

Instructors, as well as students have concerns about how distance learning, especially, about how distance teaching change their role in the education. Instructors worry in the main about putting their course material online because once their materials are online, that material is out of their control and often without financial compensation. This forces administrators to recruit less skilled

and cheaper instructors to deliver prepackaged distance learning courses, Dibiase, (2000 citing Noble, 1998).

### **Students' Concerns about Distance Learning.**

Students are concerned about their learning because not all distance learning students are suitable for this type of education. On the other hand, because they are usually more mature, they are most likely to find success with distance learning. Successful students need to have a number of characteristics such as tolerance of ambiguity, the need for autonomy, and an ability to be flexible, (Threkeld and Brzoska: 1994). (Hardy and Boaz, 1997: p 43) found that "compared to most face to face learning environments, distance learning requires students to be more focused, good at managing their time, able to work independently as well as with groups.

Many distance learners are different from traditional undergraduates in that they already professionals in their own right, they have well defined goals and are more motivated (Dibiase, 2000). Nevertheless, they need to feel to be part of a community of fellow students and budding professionals. Distance learning students in such communities feel less pressure to perform individually, yet more pressure to collaborate and be part of the community, (Kator, 1998 in Greenberg 1998). To be involved in a collaborative learning process is an important part of forming the foundations of a learning community. If this community spirit is not encouraged, student participation will be low and dialog absent.

In a situation where eye contact is limited, as it is in distance learning, students cannot be disciplined nor affirmed by eye contact and body language, McKnight (2000). As a result, students may also have difficulties reading the reactions of remote location classmates and instructors. This lack of face to face interaction can cause problems in picking up when there are dissenting opinions that cannot be picked up through non-verbal cues.

In spite of the above, distance learning is the future, increasing numbers of students enroll every year, it has great potential to deliver and receive educational programmes to and from remote sites.

### **Suggestions for future development in Distance Teaching and Learning**

Well researched and thought action is needed on a variety of challenges faced by distance educators. Answers to them need to be worked out before the field is swamped in a morass of conflicting instructional and institutional directions.

**Technological Literacy – Including Computer Literacy** The target population will require training in the use of the tools, and so will the providers. Instructors will need focused training in order to make effective use of the technologies involved.

**Program Evaluation and Accreditation** Care must be taken to ensure that distance education programmes are as well developed as their in-house counter-

parts. Mechanisms need to be developed for faculty evaluation of programs originating at their institutions. There need to be standards for course evaluation and program accreditation. Successful programmes need to be reevaluated before implementing them in a different cultural environment in this increasingly global village. (Mugridge 1991).

**Losing the Content in the Technology** There is a need to avoid simply providing information, rather than instruction; or of simply transmitting lectures through this new medium. This would be a disservice to the learners, and a *reduction* in content and functionality over the intended result. Avoid focusing on the technology rather than the instructional design and support (Douglas 1993).

**Alienating Instructors** Faculty should be involved in the whole process, and should understand that while one goal may be to reduce costs, this will not be at the expense of faculty jobs. Distance education technologies are not alternatives to teaching. Failing to address these issues can lead to significant faculty rejection of the proposals, and may include Union confrontation (DeLoughry 1995 – Distance learning...Maine).

**Non-Native Language Instruction** Many of the tools available, whether on the Internet or not, have severe limitations in their ability to accommodate non-native language instruction. 2-byte character systems like Chinese are especially problematic. This is slowly becoming less of an issue on the Internet as standards begin to coalesce.

**Institutional Support for Distance Learners** Academic institutions must remember that course content is just one element of the education they provide. If distance learners are being sought, they will need to be provided with similar support to that received by on-campus users. This includes everything from *full* library support to academic counseling in addition to more mundane administrative assistance (Jacobsen 1994).

**Increasing Regional Focus** It is not credible to expect that learners who are a dozen time zones apart will be interested in participating in live programs when they would normally be asleep. As interactive programs develop, we may see an increase in two alternatives. First, institutions seeking to market their educational products beyond their shores will offer sessions tailored to the needs of students in specific areas. Second, regional consortia or education hubs may begin to form. There is a danger of becoming isolated from the more global learning environment. In most cases there will be benefit in designing programs which include challenge and stimulation, and which involve the learner in discussion and collaboration with those outside their immediate circle of fellow 'classmates'.

**Copyright Issues** While few researchers raise the issue explicitly, all are aware that many questions of copyright in an electronic environment remain unanswered. It is important to examine the goals and intentions of the programme, and make sure that the necessary clearances have been obtained as needed.

## Conclusion

Despite student problems with distance learning, recent studies by Ferguson and Wijekumar (2000) indicated that students were relatively satisfied with what they are receiving. A study at Indiana University found that 75% were very satisfied with the instruction they received, while a similar study by (Harner et al;) 90% rated the technology as satisfactory. A second study by Inman and (Kerwin 1999) showed students were **highly satisfied** with the instructors on the course and stated that direct interaction with instructors played no role in the students' satisfaction rate.

A survey by Keegan, (1995) showed that, despite the satisfaction rate of students, instructors can better prepare for the virtual classroom by being versatile with multimedia use, their speaking voice and the FONT size of the materials used. Instructors also needed to realise that technicians are an integral part of the experience of distance learning and teaching at treat them as such.

“Because teaching a distance class involves a new role for instructors, administrators must provide them with the time, tools, budget and training to meet these new responsibilities” Inman & Kerwin (1999: 586).

**Н. В. Андреева**  
**РГУ им. И. Канта, Калининград, Россия**  
[andreeva\\_natalia@list.ru](mailto:andreeva_natalia@list.ru)

## Из опыта разработки и реализации моделей дистанционного обучения

В последнее время в отечественной и зарубежной педагогике и теории обучения иностранным языкам происходит переориентация учебного процесса и направление его на обучающегося, превращение последнего в активного субъекта учебной деятельности. Проводятся интенсивные исследования самой учебной деятельности с целью выявления ее сущности и характерных особенностей, а также способов ее формирования. Ориентированный на обучающегося (learner-oriented) подход подразумевает, что контроль процесса обучения должен во многом осуществляться непосредственно самим обучающимся. В свете нового видения учебного процесса на основе различных психологических теорий зарубежными и российскими учеными разрабатываются модели обучения, направленные на воплощение идеи «контролируемой обучающимися учебной деятельности». В данной статье рассматривается опыт реализации «гибкой» модели обучения, предлагаемой в рамках подхода, который отводит обучающемуся роль субъекта учебной деятельности [3, 5, 7]. Эта модель аккумулирует результаты исследований различных психологических теорий обучения и в последнее время привлекает внимание все большего числа зарубежных специали-



стов-практиков, разрабатывающих учебные курсы, в том числе курсы дистанционного обучения.

Остановимся кратко на характеристике конструктивистского и когнитивного подходов к обучению, которые выступают в качестве теоретической базы «гибкой» модели обучения и где в качестве ключевого дидактического средства рассматривается компьютер. Сторонниками конструктивистского подхода к обучению и создателями первых компьютерных программ, направленных на обеспечение этого подхода, являются С. Паперт и Ж. Пиаже. Основополагающий тезис конструктивистов заключается в том, что обучающийся активен в поиске знания, и процесс обучения сводится к самостоятельному построению собственного «лично-значимого функционального» знания [1, 3]. Компьютер способствует этому процессу, функционируя в качестве экспериментальной лаборатории и создавая более насыщенное и разнообразное учебное пространство. В отличие от традиционных методов обучения, где учебное содержание представлялось обучающемуся в готовом виде, компьютерные технологии способны обеспечить тот контекст, из которого формируются новые конструкты (ср. Ж. Пиаже). Знания структурируются в базовые концепты, или когнитивные модели, соотносясь с уже имеющимися знаниями и опытом.

При теоретической разработке «гибкой» модели обучения и определении места компьютера в учебном процессе конструктивисты использовали также результаты исследований когнитивной психологии. Согласно взглядам представителей когнитивной психологической школы [4, 6], человеческое мышление имеет ситуативный характер, иными словами, является в определенной степени продуктом конкретного содержания, деятельности и культуры, в рамках которых оно развивалось и применялось. Усилия когнитивных психологов направлены в последнее время на исследование ситуативного познания, результат и успех которого полностью зависит от взаимосвязи составляющих цепи “обучающийся – учебное содержание – учебный контекст”. Исходя из утверждения о том, что содержание не может быть отделено от контекста и должно выводиться из него, компьютер призван обеспечить такую разнообразную учебную среду, на основе которой генерировалось бы учебное содержание. В такой учебной среде знания не являются продуктом, передаваемым обучающимся в готовом виде. Процесс познания происходит в результате созидательной деятельности в рамках конкретной ситуации. Результатом познания выступают не абстрактные понятия, а обоснованные конструкты (*grounded constructs*), имеющие ситуативную базу и созданные, исходя из предыдущего опыта самих обучающихся [5]. Понятие ситуативности важно при усвоении некоторых сложных идей и концептов, требующих значительных умственных усилий от обучающегося и нуждающихся в проверке их функциональности или приемлемости для решения конкретной задачи [4]. Ситуативное познание

позволяет непосредственно связывать абстрактные научные идеи и эмпирическое знание.

Обращение британских исследователей-теоретиков и практиков к идее «гибкой» модели обучения вызвано потребностью обеспечить доступ большего количества желающих к университетскому образованию, сделав его прежде всего более дешевым (количество студентов в вузах Великобритании на настоящее время возросло вдвое по сравнению с началом 1990-х годов). Несколько программ, финансируемых Европейской комиссией, было ориентировано на проведение теоретических исследований в этой области, среди них можно назвать такие, как ERASMUS, DELTA, PLUTO. В результате теоретических изысканий ученых была сформулирована новая учебная парадигма, направленная на создание для обучающихся условий для «гибкого» обучения. К таким условиям в первую очередь относится предоставление студентам доступа к интегрированным учебным материалам, информационным банкам, коммуникационным каналам и другим средствам с тем, чтобы обучающийся имел возможность получить в необходимом количестве тот материал, который требуется ему в учебном процессе [2]. Модель «гибкого» обучения затрагивает все аспекты учебного процесса, каждый из которых обеспечивается соответствующими компьютерными программными продуктами. Остановимся далее на основных элементах учебного процесса и роли мультимедиа в них в рамках «гибкой» модели обучения.

На этапе предъявления нового материала обучающийся имеет возможность как прямого контакта с преподавателем, так и с новой информацией или уже отобранном учебным содержанием, представленным посредством мультимедиа программы, интерактивного видео или сети Интернет. Причем общение обучающегося с обучающим также может иметь место либо непосредственно, либо с использованием электронной почты. Такая форма учебного процесса, как групповая работа, может осуществляться посредством компьютерных конференций или в аудитории. Самостоятельная работа обучающихся в рамках модели «гибкого» обучения проходит с использованием учебных мультимедиа программ, интерактивного видео и интернет-ресурсов. Разработка проектов (групповых или индивидуальных), написание сочинений и других работ происходит посредством компьютера либо с его привлечением. Контроль усвоения знаний студентов осуществляется также с помощью компьютера с использованием специально разработанных программ, в том числе мультимедийных. Оценка обучающим деятельности обучающихся может происходить через электронную почту либо в рамках компьютерных конференций. С учетом вышесказанного можно предположить, что в рамках «гибкой» модели обучения компьютер может служить средством обеспечения практически всех аспектов учебного процесса.

Идея «гибкого» обучения находит свое воплощение в учебном процессе британского Открытого университета [2, 7]. Остановимся на некоторых особенностях применения информационных технологий в Открытом университете.

Британский Открытый университет, основанный в 1969 году, является мировым лидером в использовании информационных технологий в образовании. Ежегодно в Открытом университете получают образование двести тысяч студентов и аспирантов, в том числе на курсах профессиональной переподготовки. Компьютерная сеть связывает около трехсот локальных учебных центров с персональными компьютерами обучающихся, предоставляя возможность использования модемной связи, интерактивного видео, CD-ROMов и компьютерных конференций. В сорока университетских курсах используется телеинформатика. Семьдесят тысяч студентов обучаются непосредственно дома, работая со специально подготовленными учебными компьютерными материалами, а также видео- и аудиозаписями. Компьютерные учебные программы разрабатываются специалистами компьютерной службы университета совместно с преподавателями.

Компьютеры используются в учебном процессе Открытого университета прежде всего в тех случаях, когда с их помощью появляется возможность достичь большего педагогического эффекта по сравнению с другими средствами, а также для приобретения студентами навыков непосредственной работы с компьютером в некоторых курсах по информационным технологиям. Так, при изучении таких дисциплин, как математика, молекулярная биология, физика, химия и других, используется компьютерная анимация и интерактивная компьютерная графика. Включение данных средств в учебный процесс оправдано в силу того, что они позволяют иллюстрировать сложные научные идеи и понятия, делая их доступными и более легкими для усвоения. С помощью цвета возможно более четкое разграничение различных объектов на экране, привлечение внимания к наиболее важному, установление отношений между соотносимыми объектами и использование «имплицитных ассоциаций» цвета для передачи необходимой информации. Кроме того, студент имеет возможность манипулировать изображениями на экране, выполняя те или иные учебные задания. Непосредственная реакция компьютера – важный элемент интеракции, позволяющий определить пробелы в знаниях. Налицо качественные (сообщение научной идеи в более доступной форме) и количественные (более рациональное использование учебного времени) преимущества данных видов компьютерных программ.

Другая важная разновидность компьютерных программ, широко применяемых в учебном процессе Открытого университета, это компьютерные симуляции, позволяющие обучающимся глубже проникать в суть изучаемого явления путем экспериментирования. Компьютерные симуляции

используются во всех курсах дисциплин естественно-научного цикла. При этом обучающиеся имеют возможность не только экспериментировать с заложенной в программу информацией, но и вводить свои данные в компьютер для обработки. Компьютерные симуляции выступают своего рода научными лабораториями, позволяя выполнять такие эксперименты, которые в обычных условиях требовали бы либо дорогостоящего оборудования, либо были бы невозможны из-за своей специфики, например, опасны.

Мультимедийные программы (на ранних этапах – интерактивное видео) завоевали особую популярность среди студентов Открытого университета, так как делают процесс обучения разнообразным (прежде всего за счет представления информации различными способами), позволяют обучающимся сосредотачиваться более длительное время (задействуя различные каналы восприятия и тем самым облегчая его) [6, 7], вовлекают самих студентов в активную работу и стимулируют дискуссию.

Программное обеспечение учебного процесса разрабатывается непосредственно специалистами Открытого университета, которые прежде всего изучают потребность в том или ином компьютерном продукте. Программы, выпущенные коммерческим путем, практически не используются, так как не всегда отвечают учебным целям и не могут быть модифицированы соответственно потребностям. Разработкой учебных материалов занимаются компьютерные специалисты совместно с преподавателями и учеными Открытого университета. В процессе разработки учебных материалов проводится их тщательная проверка на встречах со студентами, что способствует улучшению качества программ. Осуществляется также текущий контроль качества компьютерных программ, используемых студентами [7].

Принципы «гибкой» модели обучения реализуются в разрабатываемых в последнее время, в том числе и в России, курсах дистанционного обучения. Представляется, что в дальнейшем потребность в обучении «на расстоянии» будет увеличиваться и с этой точки зрения уже имеющийся опыт использования компьютерных технологий в рамках «гибкой» модели обучения может оказаться полезным в области изучения и преподавания иностранных языков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Barab S.A. Grounded constructions and how technology can help / S.A. Barab, K.E. Hay, T.M. Duffy – Tech Trends. – 1998, Vol. 43 – N 2 – Pp. 15–23.
2. Computers in teaching and learning in UK higher education / J. Darby / Computers in Education. – 1992, Vol. 19 – NN S – Pp. 1–8.
3. Duffy T. Strategic teaching framework: An instructional model for a constructivist learning environment / T. Duffy / In Dills C. and Romiszowski A.

(ed.) Instructional development state of the art . Volume 3: Paradigms. – Englewood NJ: Educational Technology Press, 1997. – Pp. 38–56.

4. Herrington J. What situated learning tells us about the design of multimedia / J. Herrington and R. Oliver / In R. Oliver and M. Wild (ed.) Learning without limits: proceedings of the Australian Computers in Education conference. – Perth, WA: Educational computing association of Western Australia, 1995, Vol. 1. – Pp. 177–186.

5. Jonassen D.H. Learning WITH technology: a constructivist perspective / D.H. Jonassen, K.L. Peck, B.G. Wilson. – Columbus, OH: Prentice-Hall, 1998. – 418 pp.

6. Laurillard D. Multimedia and the changing experience of the learner / D. Laurillard / British Journal of Educational Technology. – 1995, Vol. 26 – №3. – Pp. 179–189.

7. Laurillard D. Rethinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology / D. Laurillard. – London and New York: Routledge, 1994. – 284 pp.

**Л.Н. Беляева**  
**РГПУ, Санкт-Петербург, Россия**  
[Belyaev@ail.wplus.net](mailto:Belyaev@ail.wplus.net)

### **Информационная обучающая среда в аспекте дистанционного обучения**

Решающим аспектом развития общества в современном мире является научное и культурное взаимодействие, важным средством осуществления которого является знание иностранных языков, позволяющее с достаточным уровнем компетенции учиться, работать и получать информацию в различных учебных, профессиональных и информационных средах.

В рамках гуманитарных технологий особое место занимают так называемые нематериальные элементы, в частности, знания различного типа. Свободное и произвольное движение в различных знаково-знаниевых (семиотических) системах при решении конкретных проблем или задач определяет необходимость сделать информацию активной, то есть обеспечить максимальное использование информации на электронных носителях и содействовать распространению и получению знаний. Это значит, в частности, что из информации, получаемой из различных «бумажных» источников (книг, статей, документов и т.п.), а также из сети Интернет или ей подобных, специалист в области гуманитарных технологий должен уметь оперативно извлекать необходимые сведения. Процесс получения знаний из его различных источников, которые могут быть как материальными, так и экс-



пертными, в современном направлении инженерии знаний определяется термином «извлечение знаний».

Актуальные проблемы развития современного полиэтничного и поликультурного общества определяют необходимость в создании и умении использовать специальные средства поддержки совместной деятельности в условиях многоязычной коммуникации. Эти же условия требуют обеспечения полной многоязычности информации на всех этапах ее существования, что может быть обеспечено на базе применения информационных технологий за счет создания систем генерации и поддержки многоязычной информации, локализации данных и программного обеспечения, за счет создания практических систем автоматического (машинного) перевода, компьютерных словарных и обучающих систем.

В современном мире в условиях открытой и многоязычной коммуникации и развития средств непрерывного и открытого обучения возникает целый ряд задач, решение которых связано с качеством и практической применимостью различных гуманитарных технологий.

Специалисты в области гуманитарных технологий должны уметь квалифицированно вырабатывать и тестировать у учащихся коммуникативные компетенции разного уровня, грамотно использовать учебно-методические, программные, статистические и информационные средства образовательной сферы деятельности, средства педагогической диагностики и автоматизированные средства обучения, уметь проводить языковое тестирование и оценивать полученные результаты.

Кроме того, разработка системы открытого образования (а также самообразования) предполагает выработку навыков и умений работы с текстами в одно- и многоязычной среде в аспекте лингвистического и литературоведческого анализа, при решении задач методики преподавания языков и литературы, а также в аспекте решения задач извлечения знаний из текстовых источников информации. Для комплексного решения всех этих задач необходим специальный комплекс лингвистических, лингвометодических и программных средств, поддерживающих работу студента, методиста или исследователя. Таким образом, для решения задач открытого образования должна создаваться информационная обучающая среда как комплекс лингвистических, лингвометодических и программных средств, поддерживающих работу студента, методиста или исследователя в плане

- обеспечения учебной информацией в виде специализированных электронных учебников по конкретным областям знаний;
- обеспечения возможности работы с обучающими системами;
- обеспечения доступа к полнотекстовым базам данных (одно- и многоязычным) и предоставления средств автоматизации их обработки;

- обеспечения доступа к средствам лингвистической обработки текстов, включая средства машинного перевода, лексикографические базы данных, средства поиска информации в параллельных текстах.

Таким образом, ситуация, объективно существующая в филологическом сообществе, приводит к необходимости определить:

- как организовать работу филолога с ИТ, т.е. как организовать их совокупность для решения различных лингвистических, литературоведческих, методических и т.п. задач в рамках единого пространства, реализуемого на конкретном компьютере в виде автоматизированного рабочего места (АРМ);

- каковы те лингвистические ресурсы, использование которых необходимо для филолога-исследователя, преподавателя, студента;

- каковы должны быть методы и приемы обучения, в результате которого филолог сможет пользоваться всем арсеналом средств ИТ как в рамках специально организованного рабочего места, так и без него.

В идеале АРМ филолога представляет собой комплекс баз данных и знаний, а также средств обучения и контроля, предназначенный для обеспечения:

- доступа к учебной информации в виде специализированных электронных учебников, энциклопедий и справочников по конкретным областям методики преподавания языков, лингвистики и литературоведения;

- доступа к компьютерным системам обучения и диагностики в области родного и иностранных языков на текстовом и фонетическом уровне;

- доступа к полнотекстовым базам данных (одно- и многоязычным) и средствам автоматизации их обработки (программам получения различных словарей, конкордансов, средствам поиска информации в корпусах текстов и средствам их выравнивания и т.п.);

- доступа к средствам лингвистической обработки текстов, включая средства машинного перевода, лексикографические базы данных, включая системы глоссариев по различным направлениям лингвистических, литературоведческих и методических теорий;

- доступа к инструментальным средствам, обеспечивающим издание подготовленной информации.

Все эти виды информации могут храниться как непосредственно в базе данных АРМ, так и в сети Интернет, в последнем случае в АРМ должна храниться специализированная информация о соответствующих сайтах.

Таким образом, выбранные в каждом конкретном случае функции АРМ определяют наполнение этой системы от “простых” терминологических ресурсов до более сложных систем, создавая систему знаний АРМ. Являясь информационной системой, автоматизированное рабочее место должно состоять из трех программных комплексов: программ поддержки

работы всей системы в целом (в традиционной терминологии – системы управления базами данных), программ извлечения знаний (хранящихся в АРМ или извлекаемых из сети Интернет) и программ работы со знаниями. Сами знания принято делить на знания декларативные и процедурные (Баранов, 2003).

Декларативными знаниями в АРМ являются комплексы текстовой и словарной информации, на основе которых осуществляется работа филолога;

Процедурными знаниями являются средства АПТ и программы создания и ведения словарей, позволяющие извлекать необходимую информацию из текстов и формировать новые декларативные знания.

В случае создания АРМ необходимость извлечения знаний из сети Интернет определяет выделение еще одного типа знаний, назовем их операционными или энциклопедическими (ср. Апресян, 1995).

Энциклопедические знания представляют собой комплекс информации о рекомендуемых филологу лингвистических ресурсах сети Интернет (полнотекстовых базах данных, корпусах текстов, словарных системах, системах типа WordNet и т.п.), включая адреса соответствующих сайтов и краткую характеристику ресурса по объему и степени достоверности информации.

В соответствии с этими тремя типами знаний в структуру комплекса АРМ, который следует разрабатывать в рамках конкретной специальности, должны войти следующие программные и лингвистические модули:

- лингвистический автомат как комплекс средств автоматической переработки текстов, выполняющий функции компрессии и поиска информации, перевода научных и учебных текстов и т.д. (Пиотровский 1999; Беляева 2001). Эта часть комплекса может непосредственно использоваться в учебном процессе при обучении переводу, редактированию, аннотированию текстов, письменной практике и т.д.;

- база полнотекстовых данных, обеспечивающая хранение, модификацию и поиск текстов произведений художественной и научной литературы на разных языках с формированием массивов параллельных и псевдопараллельных текстов. Кроме непосредственно хранимой информации эта база включает отсылки к сайтам Интернет с указанием степени текстологической выверенности хранимой в них информации. Так, например, адрес сайта с так называемой библиотекой Мошкова должен сопровождаться информацией о том, что тексты в ней не сверены с подлинниками и могут содержать ошибки.

Эта часть комплекса может непосредственно использоваться в учебном процессе для анализа конкретных лингвистических и литературоведческих фактов, проведения текстологического и сравнительного стилистического анализа, изучения особенностей авторского стиля и т.д. Кроме то-

го, подобная база является важным источником сведений для создания словарей разного состава и назначения;

- база терминологических данных для хранения, структуризации, составления тезауруса и поиска терминов по предметной области “Филология”. Эта база может быть использована непосредственно в учебных целях для самостоятельной работы студентов в рамках курсов по общему языкознанию, литературоведению, лексикологии, теоретической грамматике, стилистике и другим базовым теоретическим и прикладным дисциплинам;

- база электронных учебников и других учебных ресурсов. Разработка этой части АРМ представляет собой особую задачу, поскольку даже понятие электронного учебника является в настоящее время активно декларируемым, но недостаточно разработанным;

- база референтных и автоматических словарей, специализированных глоссариев, словарей на машинных носителях, учебных словарей, объединенных в единый комплекс, позволяющий в рамках АРМ использовать любую накопленную словарную информацию в учебных и научных целях;

- база специализированных лингвистических программных средств получения словарей разных видов.

Работа с лингвистическими программами позволит студентам овладеть соответствующими научными методами, специалисты-филологи, используя эти средства, получают возможность исследования больших массивов текстов;

- постоянно пополняемая библиографическая база данных по филологии и методике преподавания, позволяющая студентам и преподавателям производить направленный библиографический поиск по разным параметрам;

- база обучающих программ и процедур тестирования, предназначенная для студентов, изучающих иностранные языки и русский язык (эти программные средства позволят преподавателям получать объективные результаты при оценке уровня достижений и качества обучения в условиях открытого и традиционного обучения);

- база средств мультимедийной информации, поддерживающей обучение различным аспектам межкультурной коммуникации и речевого поведения.

Создание такого комплекса должно рассматриваться как задача, интегрирующая усилия специалистов разных вузов на основе базовой структуры и возможности обмена данными.

Специалист, работающий в системе открытого образования, должен иметь возможность выбора конкретной информационной системы. Он может переходить от использования “простых” терминологических ресурсов, к которым можно отнести всевозможные учебные пособия, фонетические и обучающие системы, словари и глоссарии, находящиеся как в памяти

компьютера, так и в сети, к привлечению более сложных систем, таких как системы поиска и обработки информации, машинного перевода и т.д.

При такой информационной поддержке можно обеспечить комплекс средств обучения и самообразования для пользователя любого уровня. Кроме того, наличие подобных средств дает возможность любому преподавателю, организующему работу студента, осознанно выбирать те виды деятельности, которые могут осуществляться студентом самостоятельно, и те, которые требуют контакта с преподавателем. Тем самым обучение превращается в осознанно направляемый процесс, допускающий контроль результатов на любом этапе и управление скоростью обучения в зависимости от успехов и интересов конкретного обучающегося. В то же время следует иметь в виду, что создание подобного АРМ требует не только детального исследования его возможностей и формирования ресурсов (Беляева и др., 2004), но и специального обучения тех, для кого оно создается. В противном случае АРМ будет рассматриваться как еще одно непонятное (и неприятное) средство из арсенала информационных технологий.

Новые потребности общества приводят к необходимости сделать информацию активной, то есть обеспечить максимальное использование информации на электронных носителях и содействовать распространению знаний.

**Л.К. Гейхман**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**  
[lkg@pstu.ru](mailto:lkg@pstu.ru)

### **Дистанционное образование в свете интерактивного подхода**

Прежде всего зафиксируем исходное для нас содержание понятия «подхода» как определенной позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае – образования). Подход, в словарном толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то.

Подход, определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Так, например, для системного подхода такой смыслоопределяющей его категорией является «система»; для проблемного подхода – «проблема». Соответственно для рассматриваемого нами интерактивного подхода в качестве такой категории выступает взаимодействие.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий (Г. Гегель, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Ф. Энгельс). Взаимодействие носит универсальный и объективный характер, так как связи



внутри и между явлениями существуют независимо от человеческого сознания, и практически нет таких явлений, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие. Как указывает Ф. Энгельс, категория «взаимодействие» является наиболее общей характеристикой всех явлений материального мира.

А.Н. Леонтьев из этого заключает: «Познание всякой вещи возможно лишь в ее отношении к другим вещам, во взаимодействии с ними, в движении» [Леонтьев А.Н.: 1981. С.45].

В понятии «взаимодействие» раскрывается не только обмен информацией, но и организация совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность. Необходимо подчеркнуть, что взаимодействие – есть важнейшее явление живой и неживой природы, человеческой жизнедеятельности, лежащее в фундаменте развития мира.

Символический интеракционизм острее многих других теоретических ориентаций поставил вопрос о социальных детерминантах взаимодействия. Для педагогического исследования дистанционного образования особый интерес представляет возможность реализации ряда его основных идей, таких как:

- идея свободы человека при создании своего социального мира;
- идея интеракции как взаимодействия человека с объектами и субъектами окружающей его действительности;
- идея подготовки к социальному взаимодействию на основе способности человека принимать роль «другого» при работе в группе;
- идея использования игры как особой среды взаимодействия;
- идея рефлексии в становлении самосознания.

Учитывая идеи символического интеракционизма, перспективность использования учебного взаимодействия для развития учащихся как субъектов совместной деятельности и общения, можно выделить интерактивный подход, где интеракция, взаимодействие рассматривается как специальный самостоятельный объект педагогического исследования.

Рассматривая взаимодействие в терминах интеракции, отметим, что интерактивность обретает в наши дни особое значение, связанное с высоким уровнем развития техники. Термин «интерактивное» используется довольно часто в контексте описания контактов человека и новых информационных систем – «интерактивное голосование на телевидении», «интерактивные компьютерные игры» и т.п. Очевидно, что здесь подчеркивается возможность человека не пассивно воспринимать ту или иную информацию, а участвовать в ее формировании, в принятии тех или иных решений. Такая «интерактивность», связанная с развитием технических возможностей современных телекоммуникационных средств связи, прежде

всего Интернета, сегодня не может не учитываться в образовательном пространстве.

Термин «интерактивный» используется для описания приемов, методов и технологий, тем или иным путем связанных со взаимодействием: интерактивный режим [Гузеев: 1995. С.73]; методы интерактивного обучения – эвристическая беседа, дискуссии, мозговая атака, круглый стол, деловые игры, конкурсы [Бадмаев: 1999. С.74–75].

В процессе взаимодействия человека со средой следует выделять два аспекта: 1) взаимодействие с предметным миром и 2) взаимодействие с социальным миром. Первый тип можно назвать предметной деятельностью, второй – общением.

Взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Реальное взаимодействие педагогов и учащихся (воспитанников) – живая ткань, человеческая основа, цель и результат педагогической системы. Педагогическое взаимодействие своеобразно: его содержание и способы определяются задачами воспитания и обучения людей. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и учащихся, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии. [Сластенин: 1997. С.84–86].

В дистанционном образовании перспектива использования учебного взаимодействия связана с развитием учащихся как субъектов совместной деятельности. В обычных условиях продуктивное общение педагога и есть перевод учащихся на позицию субъекта, для чего процесс взаимодействия особым образом организуется, поскольку не всякое взаимодействие имеет субъект-субъектный характер, хотя только при этом условии учащийся может стать субъектом своей жизнедеятельности. Субъектность учащегося, его способность самостоятельно разворачивать учебное сотрудничество, приобретает в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия. Становление сотрудничества в учебном взаимодействии является предметом специальных исследований, связанных прежде всего с особенностями становления мотивов учебной деятельности, играющих особо важную роль в дистанционном образовании.

А.К. Маркова отмечает, что провести грань между социальными и учебно-познавательными мотивами в совместной учебной деятельности

бывает очень трудно. Можно, например, участвовать в совместной работе, потому что учащийся должен участвовать в процессе обучения, в какой бы форме он не проходил, это его долг как ученика (широкие социальные мотивы), или потому, что учащийся надеется проявить себя при выполнении задания и таким образом завоевать определенное положение в группе (позиционные мотивы). Таким образом, уже внутри совместной деятельности происходит новая постановка целей, и деятельность учащегося определяется не только социальными, но и учебно-познавательными мотивами. [Маркова: 1990. С.78].

В настоящее время наименее разработанными остаются категории взаимодействия и совместной деятельности педагога и учеников. Основную трудность как в изучении приемов и форм организации совместной учебной деятельности, так и в обучении им составляет то, что эти приемы маскируются для сознания преподавателя предметным содержанием целей и задач обучения.

Мы исходим из того, что в современной педагогике категория «подход» рассматривается как совокупность основных положений (принципов, постулатов), которые определяют стратегию педагогической деятельности [Андреев: 2000. С.176].

Разработка интерактивного подхода потребовала вычленения совокупности принципиальных положений – постулатов, которые характеризуют стратегию педагогической деятельности в интерактивном обучении, и служат необходимой и достаточной базой эффективного образовательного процесса.

В качестве постулатов интерактивного подхода к дистанционному образованию выступают следующие положения:

1. Постулат педагогической ценности взаимодействия как цели и результата образовательной деятельности (или постулат аксиологизации).
2. Постулат равновесности различных направлений взаимодействия как последовательно меняющихся цели и средств обучения.

Интерактивный подход строится на последовательном решении задач организации взаимодействия в ходе учебной деятельности при освоении того или иного учебного предмета. Рассмотрение взаимодействия как средств, способствующих решению дидактических задач и облегчению задач когнитивного развития, приводит к тому, что актуализируется та основа, которая опосредствует и процесс усвоения учащимися предметного содержания, и собственно когнитивное развитие, а именно – личностные позиции ученика, заключенные в его ценностных установках, социальных и личностных смыслах, эмоциях и чувствах [Ляудис: 2000. С.51].

3. Постулат интегративности взаимодействия и общения как основание реализации единства обучения и воспитания, интеграции интеллектуального и эмоционального развития, целенаправленной и сопутствующей

педагогической деятельности, нормативной и творческой составляющей общения, социализации и индивидуализации.

Единство обучения и воспитания рассматривается как неразрывность двух сторон целостного педагогического процесса, которые друг без друга существовать не могут и которые создают необходимые условия для развития учащихся. Связь обучения и воспитания вполне диалектичная. Обучение имеет свою воспитательную сторону, когда обучаемому прививается личностное отношение к изучаемому материалу. Усвоение социального опыта, превращение его в личное достояние служит неперенным условием и содержанием развития. Когда студентов учат определенным деятельностям, то, как правило, они овладевают значительно большим, получают возможность осуществлять и такие деятельности, которым их непосредственно не обучали [Щедровицкий: 1992. С.16–20].

В свете данного постулата предпочтительным является рассмотрение дистанционного образования, а не дистанционного обучения.

4. Постулат целенаправленной организации форм группового учебного взаимодействия и его перевод на уровень сотрудничества как предпосылка обучения общению.

В учебном процессе общение по линии «учитель – ученик» всегда дополняется общением по линии «ученик – ученик», что обуславливается самим общественным характером учебной деятельности. Для решения важнейшей задачи учителя – поставить ученика в позицию субъекта активной, самостоятельной деятельности, необходимо воссоздать два типа отношений: отношение ученика к объекту его деятельности и отношение ученика к другим людям, совместно с которыми протекает его деятельность.

Интерактивный подход учитывает, что субъектная позиция студента в дистанционном образовании далеко не всегда существует в реальности, что требует активизирующего влияния образовательной среды.

5. Постулат активно-ролевой-тренинговой организации обучения взаимодействию и общению как путь становления субъектности учащегося.

В интерактивном подходе при организации деятельности учащихся акцент делается как на их активности в операционально-техническом плане, так и на создании возможностей учащимся выступить в роли творца и создателя себя и собственной учебной деятельности, то есть проявить субъективную активность, соответствующую его индивидуальности.

Взаимодействие возникает в том случае, когда между учащимися происходит активный обмен. Обмениваться могут способами учебной работы, ее операциями, информацией и т.д. Именно содержание совершающегося обмена позволяет понять взаимодействие учащихся в совместной работе.

6. Постулат диалогизации учебного взаимодействия как условие формирования субъектной позиции студента.

Переход от авторитарных воздействий к диалогическому взаимодействию в образовательном процессе является важнейшей педагогической проблемой. Диалогизм детерминирован субъект-субъектной парадигмой, принятой на вооружение инновационной педагогикой. На диалогическое взаимодействие рассчитаны нетрадиционные методы – эвристические, дискуссионные, игровые. Это требует соответствующих педагогических установок тьютора, оказывающего поддержку студенту в ходе дистанционного образования.

7. Постулат объективации социального и учебного опыта как элемент самодиагностики и саморегуляции во взаимодействии, что требует регулярной и последовательной диагностики в образовательном процессе.

Система принципиальных положений – постулатов интерактивного подхода задается ведущим (системообразующим) постулатом педагогической ценности взаимодействия, который определяет и направляет действия и значения других.

Еще раз подчеркнем, что интерактивный подход связан с выделением сущностных характеристик взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, особенно по линиям учащийся – предмет, преподаватель – учащиеся и учащийся – учащийся в процессе учебной деятельности. Данный подход развивается в контексте общепедагогической гуманистической центрации обучения.

Можно выделить соотношение этих трех видов (или направлений) взаимодействия (интерактивности) в условиях различных моделей обучения: традиционной, активной и дистанционной.

В традиционной модели определяющим является взаимодействие преподавателя с учащимися, затем – учащегося с предметом и, наконец, учащихся между собой.

В активных методах обучения существенно повышается роль взаимодействия учащихся между собой.

В дистанционном обучении приоритетным является взаимодействие учащегося с предметом, что ставит задачу существенного изменения двух других видов взаимодействия.

На основе интерактивного подхода можно проводить соответствующие исследования дистанционного образования по трем линиям – взаимодействие между учащимся и предметом изучения, взаимодействие между учащимся и преподавателем и взаимодействие между учащимися, что имеет место в ряде зарубежных работ.

Взаимодействие между учащимся и предметом изучения – это определяющая характеристика обучения. Без этой характеристики не может быть и образования, поскольку она определяет процесс интеллектуального

взаимодействия с предметом, в результате чего изменяется уровень подготовки учащегося, расширяются его перспективы или вообще мы можем говорить о повышении его интеллектуального уровня.

Некоторые из обучающих программ по сути своей являются исключительно предметно-интерактивными. Они представляют собой однонаправленную связь со специалистом по данному предмету, которому иногда помогает создатель этой программы, с целью помочь «дистанционным» учащимся в изучении предмета.

Взаимодействие между учащимся и преподавателем, который многие педагоги считают не менее важным, чем первый, и к которому стремится большинство учащихся, представляет собой взаимодействие между учащимся и специалистом, подготовившим изучаемый материал, или лицом, выступающим в роли преподавателя. В процессе этого взаимодействия «дистанционные» инструкторы пытаются стимулировать или по крайней мере поддержать интерес студента к изучаемому материалу, вызвать у него мотивацию к обучению, усилить и сохранить интерес учащегося, в том числе побуждая его к выработке самостоятельного пути, самомотивации.

Тьюторы оценивают работу студента, дабы определить результат и при необходимости изменить стратегию обучения. Наконец тьютор устраивает обсуждение или оказывают всевозможную поддержку каждому учащемуся, причем степень и существо такой поддержки зависит от образовательного уровня учащегося, личных качеств самого учителя, его философских воззрений и других факторов.

Степень влияния педагога на учащихся в процессе взаимодействия между ними значительно выше, чем при взаимодействии учащегося и предмета изучения. При разработке инструкции при взаимодействии учащихся – предмет изучения преподаватель может разрабатывать письменный, либо аудио-, видеоматериал, цель которого – вызвать мотивацию, дать понятие о предмете, способствовать применению полученных знаний, оценить их и даже в какой-то степени обеспечить эмоциональную поддержку студента.

В тех случаях, когда взаимодействие между учащимся и преподавателем можно вести путем переписки или телеконференции, студент попадает под влияние профессионального инструктора и у него появляется возможность, ориентируясь на опыт педагога, изучать предмет наиболее подходящим для него способом. Индивидуальный подход – вот существенное преимущество такого метода.

Роль педагога особенно важна при оценке применения учащимися новых знаний. Если ознакомиться с предметом и определить свою мотивацию студент может самостоятельно, то на стадии применения полученной информации он нуждается в руководстве. Его знания о предмете еще не настолько глубоки, чтобы верно и всесторонне применить их. Взаимодей-

ствие между учащимися и преподавателем имеет наибольшее значение на этапе апробации знаний и обратной связи.

Взаимодействие между учащимися, новое измерение дистанционного образования, – это взаимодействие между учащимися, между отдельно взятым учащимся и другими учащимися в составе группы или без нее, в присутствии преподавателя или без него в реальном времени.

Взаимодействие между учащимися, происходящее в классе или в какой-либо другой образовательной группе, является в высшей степени ценным ресурсом обучения, а иногда даже основополагающим.

Преподавателям необходимо так организовывать программы, чтобы обеспечить максимальную эффективность каждого вида взаимодействия и добиться того, чтобы эти программы соответствовали тому виду взаимодействия, который наилучшим образом подходит для различных задач при обучении разным предметам, а также и для учащихся на различных ступенях подготовки.

Основным недостатком многих программ дистанционного обучения является их приверженность только одному типу обучающих средств. Такой подход позволяет проявляться лишь одному виду взаимодействия, или, во всяком случае, лишь один проявляется наиболее полно.

Важно, чтобы специалисты в области дистанционного образования во всех его проявлениях старались сделать больше при планировании всех трех видов интерактивности и использовали при этом те методологические наработки, которые основаны на интерактивном подходе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бадмаев, Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
3. Гузеев, В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Знание, 1995. – 135 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 548 с.
5. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.



8. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Касталь. – 1992. – 416 с. – С. 16–200.

**В.А. Дугарцыренова**  
**МГУ, Москва, Россия**  
[elver@mail.ru](mailto:elver@mail.ru)

### **Направления деятельности тьютора при организации совместной деятельности учащихся в дистанционном обучении**

Совместная работа удаленных обучающихся является важнейшим компонентом учебного процесса в дистанционном обучении (ДО), поскольку она не только способствует развитию у учащихся познавательной и креативной деятельности, «критического мышления и адекватной самооценки» [1. С. 87], но и способности к кооперации, формированию социально-коммуникативных навыков, необходимых в повседневной жизненной практике. В связи с этим особую актуальность приобретает концепция обучения в сотрудничестве (collaborative learning), в основе которой лежит принцип взаимообучения и достижения учащимися поставленных учебных задач в процессе совместной деятельности. Как подчеркивается во многих исследованиях, в основе данного вида обучения лежат фундаментальные труды таких психологов, как Л.С. Выготский, Р. Славин, Ж. Пиаже, Д. Джонсон и Р. Джонсон, А. Бандура, Ф. Скиннер и др. При обучении в сотрудничестве на учащихся возлагается коллективная ответственность за результат. Итогом совместной деятельности становится приобретение новых знаний, «построенных» всем коллективом.

Именно взаимодействие между различными участниками процесса обучения является главным элементом в дистанционном обучении иностранным языкам, поскольку основной целью обучения данному предмету является общение на иностранном языке. Несомненно то, что организация совместной деятельности обучающихся в различных моделях взаимодействия, реализуемых в дистанционном обучении посредством информационно-коммуникационных технологий, создает условия для формирования у учащихся необходимых коммуникативных навыков и умений, а также для их общего интеллектуального развития при решении разнообразных творческих, познавательных и исследовательских задач.

Успешная совместная деятельность удаленных учащихся происходит в условиях формирования виртуальной учебной группы, особой виртуальной общности или сообщества людей, объединенных общими целями, потребностями, интересами, а также «эмоциональными отношениями» [2].

Опираясь на многочисленные исследования в области методики обучения в сотрудничестве, можно выделить следующие характеристики учебной группы:

- взаимозависимость членов группы;
- общность целей и интересов;
- признание важной роли совместной деятельности;
- желание оказать взаимную поддержку;
- заинтересованность в совместном обсуждении и принятии решений;
- личная ответственность каждого за собственные успехи и успехи других членов группы;
- следование конкретным принципам, определяющим и поддерживающим существование коллектива.

Необходимость объединения дистанционных учащихся в рамках виртуальной группы в первую очередь обусловлена эмоциональными переживаниями, вызванными географической и зачастую временной разобщенностью учащихся друг от друга и от преподавателя. Как видно из опыта многих дистанционных программ, пространственная разобщенность, как правило, порождает у удаленных учащихся чувство «изолированности», «отвлеченности» от учебных целей, которое мешает им сконцентрироваться на учебном процессе [3], что в конечном итоге подводит многих к решению прекратить обучение в непривычной для них образовательной среде.

С другой стороны, ряд исследований показывают, что развитие тесных взаимоотношений в группе, эмоциональная идентификация учащихся с общностью людей, готовых помочь не только в реализации предметной деятельности, но и оказании существенной эмоциональной поддержки в ходе развития межличностных взаимоотношений, увеличивает вероятность их успешного завершения учебы по дистанционной форме обучения, достижения эффективных результатов в обучении и получения положительного эмоционального опыта [4, 5, 6, 3]. Уже установлено, что именно интеграция в обучающееся сообщество дистанционных учащихся (*online learning community*) выступает мотивирующим фактором для продолжения обучения в дистанционной форме взрослых обучающихся, для которых одного лишь осознания своих учебных потребностей оказывается недостаточно для поддержания стимула к учебе в дистанционном режиме [7, 8].

В целом организация совместной учебной деятельности дистанционных обучаемых должна способствовать решению следующих задач:

- повышению устойчивой мотивации к обучению;
- актуализации «учебно-познавательной, творческой и прочей деятельности» каждого учащегося [9];
- формированию чувства самостоятельности в обучении [ibid];

– воспитанию индивидуальной ответственности за результаты деятельности всей группы [2];

– минимизации и даже преодоления переживаний, возникающих в связи с ощущением изолированности удаленных обучающихся друг от друга и от преподавателя;

– развитию навыков межличностного общения;

– выработке навыков критического мышления, рефлексии и самооценки;

– обеспечению глубокого понимания изучаемого предмета за счет интенсивного обмена идеями, знаниями, опытом и т.д.;

– формированию необходимых навыков и умений (для обучения иностранному языку, формированию коммуникативной компетенции как главной цели обучения).

Согласно экспертам в области отечественной психологии (А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Г.М. Андреева и др.), группа может считаться коллективом только тогда, когда она достигает высшей стадии своего развития [10. С. 235]. Формирование сплоченной учебной группы (в идеале – коллектива) в процессе организации совместной деятельности учащихся в целях повышения эффективности учебного процесса в дистанционном обучении, а также в целях обеспечения личностного развития обучаемых является одним из главных направлений деятельности **тьютора** или дистанционного преподавателя. Для достижения вышеназванной цели тьютор выполняет несколько задач, многие из которых осуществляются на этапе разработки самого курса. В частности, на данном этапе тьютор, если он является автором дистанционного курса:

– разрабатывает комплекс заданий для решения в различных моделях группового взаимодействия, обеспечиваемых доступными программными средствами и технологиями (форум, чат, электронная почта, аудио- и видеоконференция и т.д.), в том числе в условиях неформального взаимодействия, реализуемого в вводных модулях многих дистанционных курсов;

– планирует поэтапную реализацию учащимися учебных заданий с учетом требований и учебных целей дистанционного курса;

– продумывает побудительные мотивы для включения каждого ученика в совместную учебную деятельность;

– вырабатывает методы оценивания совместной деятельности учащихся (виды контроля могут варьироваться: контроль со стороны самого тьютора, контроль своей деятельности самими учащимися, взаимоконтроль учащимися друг друга)

– разрабатывает нормы или правила общения в условиях письменной коммуникации в реальном времени (*netiquette rules*).

На этапе непосредственного обеспечения совместной учебной деятельности учащихся тьютор решает следующие задачи:

- содействует освоению необходимых технологических средств, используемых для организации группового взаимодействия;
- обеспечивает быструю обратную связь каждому учащемуся;
- отслеживает своевременное включение и активную вовлеченность всех учеников в различные формы групповой деятельности, начиная с момента ознакомления их друг с другом в вводном или первом модуле;
- использует различные формы воздействия на учащихся для вовлечения их в групповую деятельность;
- наблюдает за ходом и оценивает результаты совместной деятельности учащихся в различных видах учебного взаимодействия (групповых обсуждениях в форуме, переписке по электронной почте, работе в чате и т.п.);
- контролирует успешность усвоения учащимися нового материала или приобретение ими необходимых навыков и умений (в частности, это касается иностранного языка как учебного предмета) в ходе актуализации учебного материала в совместной деятельности;
- добивается формирования у учащихся навыков социального взаимодействия и чувства толерантности друг к другу;
- делит учащихся на малые группы в процессе работы над разнообразными проектами с учетом индивидуальных особенностей и способностей учащихся, уровня сформированности у них учебных навыков, психологической совместимости, типа темперамента и т.д.;
- организовывает групповые занятия в режиме реального времени (что также требует большой предварительной подготовки и наличия у тьютора специфических навыков для осуществления данного вида деятельности);
- на всем протяжении обучения поддерживает психологически благоприятный климат для взаимодействия.

Успешное решение вышеперечисленных задач позволяет тьютору создать такую атмосферу, в которой становится возможным не только формирование и поддержание жизни виртуальной учебной группы, но и развитие входящих в него членов как личностей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. – М.: Камерон, 2004.
2. Моисеева М.В. Феномен виртуальных учебных сообществ. Информационное общество / М.В. Моисеева, С. Сойферт. // – 2001. – № 4. – С. 51–53. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bfbf5f9b5ab471c3256c5200340dc9>.
3. Rovai, A. Building Sense of Community at a Distance. School of Education, Regent University, Virginia. April 2002. [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>.

4. Muirhead, B. Research insights into interactivity. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 1(3). March, 2004.

5. Palloff, R. M, & Pratt, K. Virtual student: A profile and guide to working with online learners. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2003.

6. Corbeil, J-R. Using Web Polls to Enhance Social Interaction in Computer-Mediated Distance education. The University of Texas at Brownsville. 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://209.85.135.104/search?q=cache:Y2aQErtvxeMJ:www.iacis.org/iis/2005\\_IIS/PDFs/Corbeil.pdf+building+social+community+in+distance+education&hl=ru&gl=ru&ct=clnk&cd=6](http://209.85.135.104/search?q=cache:Y2aQErtvxeMJ:www.iacis.org/iis/2005_IIS/PDFs/Corbeil.pdf+building+social+community+in+distance+education&hl=ru&gl=ru&ct=clnk&cd=6).

7. Östlund, R. Stress, disruption and community – Adult learners' experiences of obstacles and opportunities in distance education, 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Ostlund.htm>.

8. Ashar, H., and Skenes, R. Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students? Adult Education Quarterly. 1993.

9. Иванова, Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Иванова. – М., 2003.

10. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2003.

**И.К. Исаева**  
ПГТУ, Пермь, Россия  
[pnk@pstu.ac.ru](mailto:pnk@pstu.ac.ru)

### **Дистанционное образование: модульность и лингвистика в профессиональной школе**

Профессиональные учебные заведения сталкиваются с противоречием: требования к качеству подготовки выпускников растут, диапазон индивидуальных различий обучающихся широк, а обучение остается усредненным.

Кроме того, системе профессионального образования приходится учитывать изменения в сфере труда и адаптироваться к происходящим переменам, то есть адекватно реагировать на следующие факторы:

- экономическую ситуацию, так как политика в области профессионального образования должна отражать экономическую политику страны;
- структуру рынка труда и спрос на новые компетенции, потому что позитивное изменение промышленного и других секторов экономики в современной ситуации связано с убастряющимся темпом развития новых технологий и новыми производственными процессами.

Таким образом, *принципами* эффективной системы профессионального образования в ответ на требования времени должны стать:

1. *Ориентированность на спрос со стороны рынка труда.* Необходимо, чтобы содержание обучения отвечало потребностям работодателей и основывалось на анализе потребностей в умениях, а спрос на компетенции в рамках каждой специальности (профессии) подвергался тщательному анализу со стороны представителей отрасли и других заинтересованных лиц.

2. *Гибкость.* В современных условиях невозможно освоить какую-либо профессию или специальность раз и навсегда, поскольку жизненный цикл профессий и специальностей резко сокращается: одни устаревают и выбывают с рынка труда, другие появляются под влиянием развития технологий. Одновременно сокращается жизненный цикл знаний и умений, которые постоянно обновляются и совершенствуются. Таким образом, сокращается жизненный цикл программ обучения и резко возрастает потребность в программах повышения квалификации и переподготовки. В этом контексте нужны технологии, позволяющие быстро разрабатывать требуемые программы.

Ограниченность ресурсов требует повышения экономической отдачи от обучения, которое должно быть ориентировано на спрос.

Современное профессиональное образование должно стать гибким и для самих обучающихся, что позволит учитывать результаты предыдущего обучения (формального и неформального).

3. *Прозрачность.* Система должна быть понятной для работодателей (социальных партнеров), только в этом случае они смогут активно участвовать в её развитии.

Систему профессионального образования необходимо сделать прозрачной и для обучающихся, которые будут четко представлять себе, что они будут уметь и что смогут предложить работодателям.

Таким образом, современная система профессионального образования должна отражать требования сферы труда, специфику социально-экономических условий и обеспечивать обучающегося как профессиональными, так и социальными, коммуникативными, общекультурными, языковыми, речевыми и другими компетенциями.

В этих условиях ведется поиск таких инструментов построения учебного процесса, которые были бы эффективными для массового обучения. И этим требованиям отвечает дистанционное образование, опирающееся на модульную технологию. Характерными чертами учебного процесса в системе дистанционного образования (СДО) являются:

- гибкость;
- адаптивность;
- модульность;

- экономическая эффективность;
- ориентация на потребителя;
- опора на передовые коммуникационные и информационные технологии.

В педагогической литературе встречаются высказывания о том, что модульный принцип и дистанционные подходы в образовании не обеспечивают требований к преподаванию гуманитарных дисциплин, к циклу которых относятся языки (иностранные и русский). С этим мнением нельзя безоговорочно согласиться. Мы считаем, что язык, представленный в логической последовательности изучаемых разделов, легко укладывается в рамки модульной технологии, поддается структурированию, а значит, и дистанционному изучению через грамотно подготовленные и выставленные на сайте учебно-методические комплексы (курсы). Аудиовизуальные средства, телевидение, видеотехника, компьютеры, Интернет, новые технологии записи и хранения информации в виде базы данных – все эти достоинства дистанционного обучения обогащают однообразную палитру традиционных обучающих средств и вполне уместны и эффективны в преподавании языков.

Главной проблемой формирования учебно-методического комплекса (УМК) является проблема создания обучающих модулей, так как УМК – это совокупность учебных модулей, прохождение которых возможно в различном порядке в зависимости от контекста использования комплекса, определяемого либо целью обучения, либо особенностями обучения.

Обучающий модуль по дисциплине «Русский язык и культура речи» представляет собой систему, включающую структурно-логический граф и информационно-дидактические материалы. Основные требования к методике, диктуемой модульной технологией, следующие:

1. Составлены две разновидности модульной системы по русскому языку и культуре речи:

- модульная организационная система;
- модульная содержательная система.

В *модульной организационной системе* учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» модули расположены в последовательности от простого к сложному.

*Модульная содержательная система* учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» представляет каждый модуль как методическую структуру, включающую следующие обязательные компоненты:

- тему;
- цели;
- задачи;
- организационные формы;
- методы обучения;



- методы контроля;
- средства обучения;
- задания для самостоятельной работы.

2. Одним из важных средств (способов) подачи учебной информации в модульной содержательной системе является *структурно-логический граф (граф логики)* по теме модуля. Граф представляет собой структуру учебного материала темы (схему по уровням изложения от общего к частному, т. е. дедуктивным способом) и пояснения к структуре.

3. В состав каждого модуля входят постоянные компоненты:

- входной и выходной контроль;
- резюме по содержанию модуля;
- структурно-логический граф по теме модуля.

Такую организацию модульного учебно-методического комплекса можно использовать и в традиционном (очном или заочном) обучении, и в дистанционном. Причем дистанционное обучение, как уже говорилось выше, обладает несравнимо большим дидактическим арсеналом.

По мнению М.В. Кларина, *педагогическая технология – это воспроизводимые способы организации учебного процесса, позволяющие достичь диагностично заданных целей обучения.*

Педагогическую технологию можно трактовать в трех аспектах:

- научном;
- процессуально-описательном;
- процессуально-действенном.

То есть педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и методов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Одна и та же технология в руках конкретных исполнителей может выглядеть по-разному: здесь неизбежно присутствие личностного компонента педагога, особенностей контингента учащихся, их общего настроения и психологического климата в группе.

Результаты, достигнутые педагогами, использующими одну и ту же технологию, будут различными, однако близкими к некоторому среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию. То есть педагогическая технология опосредуется свойствами личности, но не определяется ими. Реальная практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями людей (одаренных и с особенностями в развитии, представителей различных этнических и субкультурных общностей) в соответствии с различными типами норм в развитии: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной.

В рамках дистанционного образования и модульных подходов к обучению необходимо формировать УМК с учетом *психолого-педагогических особенностей* подачи учебного материала, потому что средствами для этого технологии располагают.

*Целью* психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является обеспечение комфортности, безопасности, защищенности и нормального развития обучающегося в соответствии с требованиями.

*Модульная технология* обучения обладает бесспорными достоинствами, которые делают её гибкой, *способной стать средством психолого-педагогического сопровождения* образовательного процесса, причем в рамках и традиционного, и дистанционного обучения. Нам представляется возможным утверждать, что средства, которыми располагает дистанционное обучение, дают даже больше возможностей для этого.

Так, известно, что каждому человеку свойственен свой *стиль обучения*, и это необходимо учитывать преподавателю при организации учебного процесса. В педагогике представлены разные подходы к данной проблеме.

Д. Колб классифицировал обучающихся по стилям обучения следующим образом:

1) *приспосабливающиеся* – учатся методом проб и ошибок, комбинируя конкретный опыт и экспериментальные этапы цикла;

2) *дивергенты* – обладают большими возможностями воображения, могут рассматривать ситуацию с разных точек зрения, предпочитают не абстрактные, а конкретные обучающиеся ситуации;

3) *конвергенты* – рассматривают идеи с практической точки зрения, в большей степени их заботит, работает ли теория на практике;

4) *ассимиляторы* – создают свои собственные теоретические модели и общие объяснения на основе наблюдений над фактами, склонны к размышлению и абстракции.

В своих исследованиях Колб выявил, что предпочтения обучаемых (или «стили обучения») довольно постоянны и прочны, хотя и могут быть модифицированы со временем и при приложении больших усилий. Б.Ливер выделил следующие группы учащихся с учётом особенностей учебного стиля:

- синтетика и аналитики;
- импульсивные и рефлексивные;
- индуктивные и дедуктивные;
- с доминирующим левым полушарием и доминирующим правым полушарием;
- полезависимые и полнезависимые;
- усреднители и усилители;
- конкретные и абстрактные;

- линейные и нелинейные.

Б. Ливер назвал также стили восприятия: кинетический, аудиальный и зрительный (визуальный).

Дистанционное обучение изначально предполагает, что студент обучается самостоятельно при минимальном взаимодействии с преподавателем. Модульная технология отводит преподавателю роль консультанта-координатора. Поэтому эффективная работа при таких подходах возможна только при наличии хорошо подготовленных УМК, в которых учтены и учебные стили обучающихся. Необходимо помнить, что одним из принципов дистанционного образования является *принцип выбора содержания образования*, его можно трактовать и с позиций буквальных: выбор дидактических средств может быть обусловлен различными стилями восприятия материала обучающимися.

Таким образом: преподавателю, работающему в режиме дистанционного образования и модульной технологии, необходимо обладать: профессионализмом, логической культурой, высоким методическим мастерством, четким стилем изложения, умением концентрировать внимание на главном в изучаемых процессах и явлениях, ориентацией на развитие навыков самостоятельной работы студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – 8-е изд./ Пер. с англ./ под ред. С.К.Мордовина. – СПб.: Питер, 2004 (Серия «Классика МБА»).
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию / Н.В. Борисова. – М., 2000.
4. Кастельса, М. Информационная эпоха (экономика, общество, культура) / М. Кастельса. – М., 2000.
5. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
6. Koib D. A., Rubin I. M. and McIntyre J. M., Organization Psychology: An experimental approach, 1974, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
7. Ливер, Б. Адаптация процесса образования к учащимся / Б. Ливер // Среднее профессиональное образование. – 2002. – №6.
8. Муравьева, А.А. Организация модульного обучения, основанного на компетенциях: пособие для преподавателей / А.А. Муравьева, Ю.Н. Кузнецова, Т.Н. Червякова. – М.: Альфа-М, 2005. – 96 с.
9. Олейникова О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.

10. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. –Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с.

11. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (на основе методических рекомендаций: приложения к письму Минобразования России от 27.06.03 № 28–51–513/16).

12. Тихомиров, В.П. Настоящее и будущее электронного обучения в России / В.П. Тихомиров // Доклад на выставке-конференции eLearnExpo 26 мая 2005 г. – М., 2005.

13. Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – М.: Наука, 2002.

14. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас, 1989.

**Э.И. Клейман, Е.С. Мезенцева**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**  
[lkg@pstu.ru](mailto:lkg@pstu.ru)

### **Концепция моделей психологической поддержки при организации дистанционного обучения**

Дистанционное образование – процесс приобретения знаний и навыков с помощью образовательной среды, основанной на использовании информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии, и реализующей систему сопровождения и администрирования учебного процесса.

Дистанционное обучение – способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся.

Как отмечает Е.С. Полат, «дистанционное обучение, будучи одним из компонентов в системе непрерывного образования, является самостоятельной, новой формой получения образования. Ключевым понятием дистанционной формы обучения является «интерактивность», т.е. систематическое взаимодействие учителя (преподавателя) и учащегося (студента) и учащихся между собой».

Таким образом, мы понимаем под дистанционным обучением учебный процесс, который рассматривается как самостоятельная педагогическая технология, передаваемая средствами Интернет. Кроме того, спецификой этой формы обучения является большой объем материала, который

изучается студентами самостоятельно. Соответственно, формат ДО предъявляет определенные требования к личностным навыкам студентов и преподавателей.

Соглашаясь с А.В. Хуторским в том, что «личностная ориентация является одним из критериальных признаков обучения любого типа или вида, что дистанционное обучение может иметь в своей основе личностную ориентацию, которая предполагает учет природных, личностных и индивидуальных особенностей ученика (студента)», отметим необходимость выявления и развития личностных качеств студентов при организации дистанционного обучения.

Соответственно, встает вопрос о необходимости психологической поддержки студентов дистанционной формы обучения и преподавателей, осуществляющих профессиональную деятельность в новых специфических условиях.

Программа психологического мониторинга личностных качеств будущих специалистов дает возможность получить всестороннюю информацию о личности обучающихся и использовать ее для корректировки методов обучения, формирования компетенций.

Анализ различных теорий, определяющих компетенции (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, О.Е. Лебедев, А.Н. Дахин, В.А. Кальней, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.), позволил отметить, что во всех существующих классификациях (под разными наименованиями) присутствует одна из ключевых компетентностей, которая связана с учебной деятельностью и проявляется во всех видах деятельности человека. Это – учебная компетентность, т.е. компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, учебно-познавательная компетентность и т.п.

Под учебной компетентностью мы понимаем позволяющее студентам личностно-мотивированно осуществлять учебную деятельность интегральное свойство, базирующееся на системе ценностей и включающее совокупность общих учебных умений, умения принимать решения и предвидеть возможные результаты.

Таким образом, объектом нашей работы становятся личностные качества студентов, позволяющие формировать и развивать учебную компетентность, как ключевую компетентность выпускника вуза.

Исследованием психологических проблем студентов различных форм обучения занимались многие специалисты, такие как В. Г. Двоеносов, Р.С. Гарифьянов, Н.К. Тутышкин и др. Анализ литературных источников и собственные исследования позволили нам выделить шесть блоков психологических проблем студентов, представляющих интерес для дистанционного обучения и относящихся к учебной компетентности.

Первый блок "Учебная деятельность" обычно включает вопросы, связанные с учебной деятельностью студентов. В целом по итогам и результа-

там исследований 53% студентов отмечают трудности, связанные с учебной деятельностью. При этом свыше половины опрошенных (54,6 %) указывают на затруднения в запоминании большого объема информации. Многие студенты (38,7%) фиксируют, что им не хватает воли и усидчивости для полноценного освоения материала. Большинство студентов (75%) демонстрируют недостаточный уровень психологической готовности к обучению в вузе.

Второй блок вопросов целесообразно назвать "Самоуправление". Наибольшее количество ответов (более 52%) связано с такими затруднениями, как неумение рационально распределять время, силы, планировать свою работу (60–80% студентов в различных учебных группах). От 54 до 68% студентов указывают на затруднения в процессе целеполагания и нахождения эффективных способов достижения цели, а также в развитии способности к самостоятельному принятию решения. Неблагополучное положение отмечается у студентов относительно развития способности к саморегуляции эмоционального состояния. 67–82% фиксируют отсутствие знаний о методах самозащиты от стрессов, переутомления, жизненных кризисов, снятия напряженности, повышенной тревожности.

Третий блок вопросов, выделяемый исследователями, чаще всего отражает проблемы студентов, связанные с общением. Выявлено, что подобные проблемы актуальны для 25% опрошенных. Большая часть опрошенных студентов (15–28%) имеет трудности в установлении контакта с людьми, проблемы во взаимоотношении с родителями и, как следствие, низкую самооценку.

Четвертый блок вопросов "Личностные проблемы" касается личностных проблем студентов. Оказалось, что трудности личностного характера испытывают 35% студентов. Значительное количество опрошенных (47–56%) отмечают, что они плохо понимают себя, и им трудно быть самими собой.

Пятый блок вопросов связан с изучением трудностей, связанных с негативными психическими состояниями студентов (блок "Психические состояния"). На наличие трудностей, вызванных определенными негативными психическими состояниями, указывают 45% опрошенных студентов. Большинство студентов (65–80%) считают, что им не хватает активности, энергии. Более половины опрошенных студентов (54%) часто чувствуют себя одинокими, часто пребывают в пессимистическом настроении. А 28% отмечают такие негативные состояния, как повышенную тревожность, причину которой им трудно объяснить, "застывание" на обидах, немотивированную агрессивность.

Шестой блок вопросов, часто называемый "Адаптация", касается трудностей адаптации студентов к условиям и обучению в вузе. Отмечая специфику дистанционной формы обучения, выделим блок «Адаптация»

как один из ключевых факторов формирования учебной компетентности студентов в силу очевидности разрыва между школьными технологиями образования и системой дистанционного обучения, предполагающей самостоятельное овладение системой знаний, умений и навыков.

Из общего числа студентов факультета дистанционных образовательных технологий 90% первокурсников отметили серьезные трудности в адаптации к обучению в вузе по форме дистанционного образования. Среди основных проблем студенты назвали отсутствие поддержки со стороны преподавателей; большой объем учебной информации на сайте; необходимость совмещения работы и учебы (нехватка времени на учебную деятельность); отсутствие полноценной обратной связи с преподавателями; резкий переход от групповой формы обучения к индивидуальной самостоятельной работе.

Проанализировав возникшие проблемы, коллектив кафедры ПЛиИТО пришел к выводу о необходимости привлечения профессиональных психологов к разработке и проведению дистанционных курсов. В результате проведенной работы появились модели организации психологической поддержки дистанционного обучения.

Целеполагающей основой моделей психологической поддержки, по нашему мнению, является оказание помощи всем участникам образовательного процесса в обеспечении оптимальных психологических условий с точки зрения качества образования, с точки зрения формирования компетентностей будущих специалистов.

### **Модель 1. Преподаватель ДО + психолог**

*Преподаватель дистанционной формы обучения.*

*Задача: обеспечение содержательной части дисциплины.*

Умеет сочетать индивидуальные и групповые формы работы.

Владеет технологиями дистанционной формы обучения.

*Психолог.*

*Задача: осуществление психологического сопровождения процесса обучения.*

*Взаимодействие с преподавателем:*

Консультирует по вопросам подготовки учебных материалов, по форме их представления в Интернет, по проблемам формирования содержательных модулей (с учетом индивидуальных особенностей учащихся), по организации и проведению контрольных мероприятий, по организации и осуществлению прямых и обратных связей.

*Взаимодействие со студентами:*

Консультирует по конкретным личностным проблемам, возникающим в процессе обучения.



Организует и проводит мониторинг качества дистанционного обучения (анкетирование, тесты), тренинги по формированию и развитию личностных качеств и умений.

*Форма организации психологической поддержки для преподавателей*  
– режим текущих консультаций.

*Форма организации психологической поддержки для студентов:*

– индивидуальное консультирование по переписке и в диалоговом режиме (чат или прямой контакт, если это необходимо);

– консультирование в режиме группового обсуждения («дискуссионный клуб») проводится по заявленной проблеме в любой из форм дистанционного обучения: телеконференция, чаты для минигрупп, конференции в режиме реального времени;

– разработка и публикация на сайте методических рекомендаций: помощь в самораскрытии, самопрезентации, выработка коммуникативных навыков;

– рекомендация или проведение тренингов по формированию и развитию личностных качеств и умений и направленных на:

#### **Развитие компетентности в общении**

Цели тренинга: выявление студентами своих сильных и слабых сторон во взаимодействии с окружающими, формирование умений и навыков эффективного общения, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, развитие навыков рефлексии, обратной связи, психологического анализа коммуникативных ситуаций и в конечном счете развитие коммуникативных способностей.

Ожидаемые результаты: приобретение навыков эффективной коммуникации, развитие способностей межличностного взаимодействия, и как следствие этого, формирование психологической готовности к обучению.

#### **Развитие интеллектуальных способностей**

Цели тренинга: определение студентами своих способностей, развитие навыков рефлексии, обратной связи, активизация и расширение рамок ассоциативного мышления; расширение границ креативности; развитие внимания, аудиальной, визуальной, кинестетической памяти.

Ожидаемые результаты: развитие у испытуемых памяти, внимания, мышления и, как следствие этого, формирование психологической готовности к обучению в вузе

#### **Повышение эмоциональной устойчивости.**

Цели тренинга: формирование эмоциональной и поведенческой саморегуляции, развитие навыков релаксации.

Ожидаемые результаты: формирование эмоциональной стабильности, и, как следствие этого, формирование психологической готовности к обучению.

#### **Модель 2. Преподаватель ДО (психолог)**

*Преподаватель дистанционной формы обучения (психолог) = Тьютор.*

Задача: обеспечение содержательной части дисциплины и осуществление психологического сопровождения процесса обучения.

Умеет сочетать индивидуальные и групповые формы работы

Владеет технологиями дистанционной формы обучения

Формирует содержательные модули с учетом индивидуальных особенностей студентов

Осуществляет эффективную обратную связь.

Консультирует по проблемам, возникающим в процессе обучения

Организует и проводит мониторинг качества дистанционного обучения (анкетирование, тесты, наблюдение, групповые качественные методы и др.).

**Формы организации психологической поддержки со студентами:**

– индивидуальное консультирование по переписке и в диалоговом режиме (чат или прямой контакт, если это необходимо);

– консультирование в режиме группового обсуждения («дискуссионный клуб») проводится по заявленной проблеме в любой из форм дистанционного обучения: телеконференция, чаты для мини групп, конференции в режиме реального времени;

– публикация на сайте методических рекомендаций по эффективным методам обучения (с учетом содержательной компоненты дисциплины);

– рекомендации по прохождению тренинговых программ, по формированию и развитию личностных качеств.

Реализация модели 2 предъявляет новые требования к тьюторам, участвующим в системе дистанционного обучения. Это знания общей психологии и психологии личности, психологии индивидуальных различий, основ психодиагностики, включая знания в области психодиагностики в условиях Интернет, а также знания в области психологического консультирования (индивидуального и/или группового) и умение применять их в условиях Интернет и знания по организации и проведению экспериментальной работы.

В связи с этим возникает необходимость организации целевой подготовки преподавателей системы дистанционного обучения, направленной на формирование психологической компетенции.

**Примерная программа целевой подготовки преподавателя системы дистанционного обучения.**

**Педагогическая психология (25 часов)**

Концепции педагогического процесса и их психологические основания.

Структура педагогической деятельности. Приемы и техника управления учащимися. Психологические механизмы формирования личности. Основные понятия психологии обучения. Концепции обучения и их пси-

хологические основания. Учебная деятельность. Мотивы учения. Психологические основы развивающего обучения. Соотношение обучения и воспитания. Проблема дифференциации и индивидуализации обучения. Психологические аспекты компьютеризации обучения.

### **Основы психолого-педагогической диагностики (25 часов)**

Методы психологической диагностики личности студента. Прямые и непрямые методики.

Основные подходы к разработке диагностических тестов личности, интеллекта, межличностных отношений, психофизиологических особенностей человека. Психологическое тестирование в образовании: личностные тесты, тесты общих достижений, академических способностей. Технологии педагогической диагностики. Методы и приемы оценки качества образования и качества образовательного процесса. Методы анализа учебно-социального состояния студенческой группы: способы математической обработки результатов учебной работы и психолого-педагогического анализа. Методы и приемы составления задач, упражнений, тестов. Использование различных заданий как инструмента диагностики и самодиагностики и метода формирования нового знания и дисциплины.

### **Модель 3. Служба психологической поддержки при факультете дистанционных образовательных технологий**

Вопрос создания службы психологической поддержки или отдельных ее направлений уже рассматривался такими учеными, как М.В. Моисеева, С.Н. Широбоков, В.Г. Двоеносов, М.Г. Мур и др.

Как отмечает М.В. Моисеева, «целью психолого-педагогической поддержки учащихся является создание благоприятного психологического климата при проведении дистанционного обучения. Помимо этого, не менее важной целью является оказание помощи учащимся в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм обучения, включая дистанционное.

Задачи службы психолого-педагогической поддержки дистанционного обучения:

– изучение среды (коммуникативной и среды как совокупности индивидуальных особенностей участников), реальных ресурсов (психологических) дистанционного обучения;

– изучение личностных особенностей, уровня развития психических свойств и качеств, особенностей межличностных отношений участников дистанционного обучения, имеющих значение для обеспечения эффективности процесса обучения.

– популяризация и последующая передача участникам дистанционного обучения значимой информации по психологической тематике;

– создание наиболее благоприятных условий для развития необходимых качеств учащегося и преподавателя и полноценной адаптации конкретного индивида к условиям обучения;

– обеспечение индивидуально–дифференцированного подхода в обучении, основывающегося на индивидуальных психологических особенностях конкретного индивида» [3].

Для организации профессиональной психолого-педагогической поддержки дистанционного обучения, по мнению многих исследователей, необходимо провести следующие мероприятия:

– включить профессиональных психологов в группу разработчиков образовательных сайтов и прочих программных средств учебного назначения, используемых при дистанционном обучении;

– включить профессиональных психологов в группу разработчиков диагностических средств, используемых в психолого-педагогических исследованиях;

– организовать и провести психолого-педагогические исследования, связанные с учебно-познавательной деятельностью учащихся в Интернет;

– организовать и провести психолого-педагогические исследования, направленные на отслеживание эффективности и своевременную коррекцию нарушений функционирования системы дистанционного обучения;

– организовать работу психологов-консультантов, проводящих как индивидуальную работу с участниками дистанционного обучения, так и участвующих в консультировании в режиме группового обсуждения.

При создании службы психологической поддержки дистанционного обучения целесообразно взять за основу существующую модель психологической службы в школе. основополагающие аспекты деятельности психологической службы в школе отражены в работах «Проблемы психодиагностики в психологической службе школы», «Психологическая служба в школе», «Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик» И.В. Дубровиной, в работах Д.М. Лондона, Б.Д. Эльконина и др.

В заключение еще раз подчеркнем, что, рассматривая концепцию психологической поддержки участников педагогического взаимодействия в дистанционном обучении как основополагающий фактор, влияющий на формирование личностных качеств студентов и способствующий развитию учебной компетентности будущих специалистов, кафедра ПЛиИТО апробирует разработанные модели поддержки. Преподаватели реализуют отдельные аспекты работы со студентами дистанционной формы обучения, опираясь на модель 1. Однако, имея в виду требования к качеству образования, мы осуществляем переход к модели психологической поддержки 2 с последующей организацией общефакультетской службы психологической поддержки. В связи с этим разработана и существует внутрикафедральная

программа повышения квалификации преподавателей, направленная на формирование их психологической компетенции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для вузов / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина и др. – М.: Просвещение, 2003. – 480 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34–42.
3. Моисеева, М.В. Психолого-педагогическая поддержка дистанционного обучения / М.В. Моисеева // Учитель.ру: журнал «Дистанционное образование», 2002.
4. Макарова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Макарова – М.: Просвещение, 1993.
5. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С. А. Щенников [и др.] – 2-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2006. – 591с.
6. Двоеносов, В.Г. Система организации профилактики и формирования здорового образа жизни в вузе / В.Г.Двоеносов [и др.] // Наркомания и общество: пути решения проблемы: материалы научно-практической конф. / Казанский гос. ун-т. – Казань, 2003.

**А.В. Кушнин**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**

#### **К вопросу о деонтологии преподавателя дистанционного образования**

Идеи антропоцентризма и гуманизма, определяющие характер современного российского высшего образования, которое призвано интегрироваться в европейское образование, приводят к необходимости переосмысления правил и норм профессионального поведения преподавателя. Изучая закономерности протекания процесса дистанционного образования как относительно новой образовательной парадигмы, мы не можем не включить в сферу своих исследовательских интересов вопрос о деонтологии преподавателя дистанционного образования.

Напомним, что термин «деонтология» восходит к греческому «deontos» – «должное» и «logos» – «учение». Как отмечает в своей работе К.М. Левитан, термин «деонтология» был введен в научный обиход английским философом И. Бентамом для обозначения науки о профессиональном поведении человека [Левитан: 1999]. Современная педагогическая деонтология разрабатывает правила и нормы поведения педагога в

сфере его профессиональной деятельности. Как указывает автор, «все нормы можно представить в виде норм-рамок, которые жестко регламентируют поведение педагогов в настоящем, и норм-идеалов, проектирующих наиболее оптимальные модели профессионального поведения на будущее» [Левитан: 1999: 21].

Как было показано нами в предыдущих работах, посвященных специфике педагогического взаимодействия в процессе дистанционного образования, функции и роль педагога существенно изменяются. Асинхронное виртуально-реальное взаимодействие меняет педагогические координаты, преобразовывает субъектов дистанционного образования, по-новому организует отношения «Я – преподаватель» – «Другой – студент».

Для характеристики субъектов дистанционного образования мы избрали новую аксиологическую доминанту – формирование ноосферной личности, что можно соотносить с представлением норм-идеалов.

Целью данной статьи является описание некоторых принципов, которые могут расширить наши представления о нормах-идеалах в зарождающемся и активно эволюционирующем дистанционном образовании, что в дальнейшем может привести к становлению деонтологии преподавателя дистанционного образования.

Ключевым понятием, на основе которого могут быть сформулированы принципы деонтологии дистанционного преподавателя и построены нормы-идеалы, является, на наш взгляд, взаимодействие. Исследованию взаимодействия посвящены работы Л.К.Гейхман. Как подчеркивает исследователь, взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса; в процессе взаимодействия и решения совместных задач партнеры влияют друг на друга, дополняют друг друга, регулируют «планами, созревшими в голове другого»; принимают роль другого и пр. Иными словами, само существование образовательного процесса основано на взаимодействии, и в отличие от любого другого типа взаимодействия педагогическое взаимодействие представляет собой преднамеренный контакт, следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности, отношениях [Гейхман: 2003].

В работе Л.К.Гейхман предложена модель обучения взаимодействию. Согласно ее концепции, включенность во взаимодействие представлена тремя уровнями: низким, средним, высоким, что соответствует формально-функционально-ролевому, субъектно-ролевому, личностно-ролевому аспектам. В первом случае учащийся отчужден или индифферентен к учебной ситуации, он либо не вступает во взаимодействие, либо вступает под давлением педагога; педагог организует взаимодействие, но не добивается успеха. Во втором случае учащийся вступает во взаимодействие, понимает и исполняет свою роль; педагог инициирует взаимодействие. В третьем случае учащийся активно исполняет выбранную им роль, он ориентирован

на взаимодействие; педагог выступает в роли организатора, эксперта, фасилитатора.

Основываясь на предложенной Л.К. Гейхман модели взаимодействия, изучив специфику взаимодействия субъектов дистанционного образовательного процесса, мы пришли к выводу, что в ситуации дистанционного образования формируется принципиально иной тип взаимодействия, который можно определить как сверхвысокий уровень. Поясним наше понимание.

Начнем с характеристики высокого уровня интерактивного взаимодействия. Общение с педагогом становится продуктивным. Отношения характеризуются как субъект-субъектные, т.е. происходит высказывание мнений, суждений, что приводит к взаимопониманию, координации, согласованию.

Переходим к следующему, сверхвысокому уровню взаимодействия. Преподаватель как субъект лишь частично инициирует взаимодействие, большая его часть приходится на самого учащегося. Студент сам становится обладателем научной истины, он создает личную истину, которая обретает личностный смысл. Студент сам познает мир, а в дальнейшем он преобразует этот мир, который простирается гораздо дальше, чем виртуально-реальный образовательный процесс.

Но если позиция студента становится более прочной, то позиция преподавателя с неизбежностью ослабевает. Вместе с тем его образовательные функции не у mažаются. Они обретают новые формы, исследование которых мы ориентируем на новое мировоззрение – ноосферный подход в образовании в целом и в дистанционном образовании в частности.

Итак, чем выше уровень взаимодействия, тем труднее преподавателю осуществлять свои функции. И если нормы-рамки могут оставаться прежними, то нормы-идеалы меняются вместе с изменением образовательной среды. Киберпространство порождает новые нормы-идеалы. Рассмотрим их подробнее, т.к. новая педагогическая деонтология основывается именно на них.

Напомним, что в предыдущих исследованиях мы попытались охарактеризовать понятие ноосферной личности, описать ценности ноосферной личности, ее основные качества и идеалы (Кушнин, Кушнина). В основе нашего представления о ноосферной личности лежит исследование З.И.Колычевой [Колычева: 2003]. Исследователь называет ноосферным человеком личность, обладающую следующими качествами: духовностью, творчеством, цельностью, свободой. В своей работе мы попытались показать, что в процессе дистанционного образования все вышеназванные качества являются актуальными и могут характеризовать базовые ценности дистанционного образования. Согласно мнению З.И.Колычевой, преподаватель выступает «гармонителем» процесса образования, иными словами



эти качества равноценны и для преподавателя, и для студента. Вместе с тем совершенно очевидно, что функция «гармонизации» доступна лишь тому преподавателю, который в достаточной степени сам овладел соответствующими качествами. Следовательно, первостепенная задача, которая встает перед дистанционным образованием, состоит в формировании личности преподавателя, разработке ноосферной этики преподавателя, описании деонтологии дистанционного преподавателя – должного действия и должного взаимодействия, на котором строится должный мир. Возможно, настало время составления деонтологического кодекса дистанционного преподавателя. Содержательным ядром деонтологического кодекса может стать совокупность качеств ноосферной личности, а именно: духовность, цельность, творчество, свобода. Мы полагаем, что данные качества характеризуют сверхвысокий уровень взаимодействия, о котором речь шла выше.

Рассмотрим такое свойство личности, как духовность. В самом широком смысле духовность понимается как свойство человеческой души, для которой нравственные и интеллектуальные интересы выше материальных.

В современных исследованиях сущность духовности определяется как приобщение человека к общечеловеческой духовной культуре и ценностям как ориентирам самореализации и самоактуализации. В исследовании Н.А.Коваль духовность рассматривается в трех аспектах: общенаучном, психологическом, социальном. В общенаучном плане духовность представляется как личностный способ отражения и освоения действительности, нацеленный на поиск истины, добра, красоты. В психологическом плане духовность рассматривается как личностное психическое явление, связанное с описанием внутреннего мира человека, его жизненной траекторией, потенциалом, жизненной энергией. В социальном плане речь идет о духовном пространстве личности, основными характеристиками которого выступают духовное взаимодействие, духовная продуктивность, духовный резонанс, индивидуальность и духовное единство личности [Коваль: 2004].

Вероятно, при описании духовности преподавателя дистанционного образования речь идет прежде всего о социальном аспекте духовности, а именно о взаимодействии, продуктивности и резонансе как духовных характеристиках личностного пространства.

Итак, одним из принципов деонтологии преподавателя дистанционного образования, соотносимым с представлением норм-идеалов, мы считаем духовность.

Как происходит становление духовности? Этот процесс можно соотнести с аккультурацией и инкультурацией – освоением родной и чужой культуры. Причем, если речь идет об общечеловеческих ценностях, то

лишь совокупность инкультурации и аккультурации может привести к их освоению, результатом чего станет кросскультурная компетентность.

Формирование духовности начинается с постановки цели. Цель ноосферной личности можно обозначить как профессиональное и личностное достоинство. Качества, которые развиваются при постановке данной цели – чувствительность, совестливость, милосердие, чувство ответственности и др. Формой развития этих качеств могут стать специально организованные тренинги и кросскультурные практикумы, проводимые в рамках дистанционного образования для преподавателей.

Таким образом, способность к эффективному взаимодействию, а также интракультурная и интеркультурная сензибилизация как важнейшие компоненты кросскультурной компетентности, могут привести к становлению духовности личности преподавателя дистанционного образования.

Как мы отмечали выше, духовность – одно из важнейших качеств ноосферной личности, а значит, один из аспектов профессиональной деонтологии. Исследование и структурирование всех остальных качеств послужит фундаментом разработки деонтологического кодекса преподавателя дистанционного образования как активного субъекта ноосферной педагогики, нацеленной на возрождение духовной культуры личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003.
2. Кушнин А.В., Кушнина Л.В. К основаниям ноосферной педагогики. Спецкурс для дистанционного образования. – Пермь, 2006.
3. Коваль, Н. А. Духовность личности: определение, формирование, изучение (программа) / Н. А. Коваль // Стратегия воспитания в образовательной системе современной России. – М., 2004. – С.428–437.
4. Колычева, З.И. Ноогенез. Цели и ценности образования / З.И. Колычева // Вестник Тюменского университета / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – № 4. – С.162–169.
5. Левитан, К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург, 1999.

**Общение без границ**  
**(опыт использования ИКТ в программах дистанционного обучения**  
**на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ)**

Информатизация и глобализация – это уже теперь не просто абстрактные модные термины, перекочевавшие из области современных социологических и философских теорий в лексикон широкой публики. Это понятия, которые наполнены сейчас конкретным содержанием и смыслом во всех областях человеческой деятельности, включая образование.

Наступление эры информационно-коммуникационных технологий сделало возможным осуществить дистанционное обучение, новую форму получения образования на расстоянии, отвечающую потребностям обучающихся как в плане содержания (возможность самому строить свою траекторию обучения, повышать квалификацию или переквалифицироваться), так и с точки зрения максимального удобства (возможность учиться там и тогда, где и когда это удобно, не покидая места жительства и/или работы, в своём собственном темпе и согласно своим индивидуальным особенностям).

Вследствие специфики дистанционного обучения – пространственной и временной разобщенности преподавателя и студента – разнообразие видов и интенсивности учебной работы очень велики, поскольку психологически очень важно компенсировать отсутствие привычных условий традиционного обучения.

Прежде всего «шокирующим» в дистанционном обучении является отсутствие реального взаимодействия, общения студента с преподавателем и студентов между собой.

Потому интерактивность – это первейший и важнейший компенсаторный фактор обучения на расстоянии. Постоянная двусторонняя связь всех участников учебного процесса в виртуальном классе – не только дидактический приём, но и один из существенных моментов психологической комфортности студента, позволяющий преодолеть чувство изолированности, одиночества, неуверенности.

Обучение как диалектическое явление, характеризующееся, с одной стороны, *самостоятельностью когнитивного процесса*, «интимностью» освоения (приобретения, «делания его своим») знания и *апробации его в социальном контексте и социализацией*, с другой, было бы односторонним и ущербным при исключении одной из его составляющих.

Исключительную важность постоянного взаимодействия подчеркивали видные теоретики ДО ещё в период его становления во второй половине прошлого века. Так, Берия Холмберг [1] считал, что правильно осуществляемое дидактическое разговорное общение (didactic conversation) предопределяет успех обучения, поскольку:

- ощущение личного взаимодействия учителя и ученика способствует получению удовольствия от обучения и повышению мотивации;

- это ощущение может быть усилено хорошо разработанным материалом для самостоятельного изучения и двусторонним общением на расстоянии;

- интеллектуальное удовольствие и мотивация способствуют достижению целей обучения и использованию соответствующих процессов и методов;

- атмосфера, язык и условность «дружеской» беседы благоприятствуют созданию ощущения реальной коммуникации;

- информация, передаваемая и получаемая в разговорной, неофициальной форме, легко усваивается и запоминается;

- концепция «разговорного общения» может с успехом использоваться с любыми технологиями в ДО.

Согласно теории Десмонда Кигана [2], система дистанционного обучения должна искусственно воссоздавать ситуацию взаимодействия процессов преподавания и обучения, происходящих в традиционной системе, путём двусторонней коммуникации преподавателя с виртуальным классом.

Ещё в 1987 году как результат многолетнего анализа преподавательской практики в американских колледжах были опубликованы «семь принципов качественного преподавания в высшей школе» – рекомендации, которые были распространены в колледжах и университетах США и Канады в качестве методических рекомендаций для успешной организации учебного процесса. Спустя десятилетия эти принципы были адаптированы к новым условиям электронной революции, привнесшей информационно-коммуникационные технологии в образование. Самым первым принципом было включение двустороннего общения между преподавателем и студентом и студентами между собой. Подчеркивалось, что частое общение студентов с преподавателями, внимание и участливое отношение последних является мощным фактором повышения мотивации студентов и желания активно участвовать в учебном процессе. «Личное знакомство» с преподавателями усиливает чувство ответственности за свои академические успехи.

Коммуникационные технологии делают возможным общение преподавателя со всеми студентами, независимо от расстояния и, что особенно важно, с робкими и застенчивыми студентами, которые избегают общаться с преподавателем и задавать вопросы при непосредственном контакте. Для

них гораздо комфортнее обсуждать какие-то проблемы в письменном виде, в виртуальном общении. Для другой категории – взрослых слушателей, вечерников и других подобных категорий – коммуникационные технологии – это возможность виртуального «полномасштабного» общения со своими коллегами по группе/курсу, которого они практически лишены в силу необходимости возвращаться на работу, в семью и т.д. сразу по окончании урока.

Виртуальное общение возможно как при асинхронной, так и при синхронной форме дистанционного обучения

Электронная почта, компьютерные конференции в Интернет предоставляют студентам и преподавателям возможность взаимодействовать быстро и эффективно (что исключительно важно для поддержания тонаса процесса обучения и мотивации студентов) и даже в каком-то смысле более полноценно, чем при общении *vis-à-vis*, поскольку отсроченный диалог даёт время для обдумывания ответа, его более строгого логического оформления.

Ещё одним инструментом интерактивного – на этот раз общения, – предполагающим вовлечение студентов в процесс коллективного обучения, обучения в сотрудничестве, является направляемая дискуссия (*guided threaded discussion*). Как уже подчеркивалось ранее, обучение – это и практика в социальном контексте, поскольку обмен идеями и совместное обсуждение проблем стимулирует мыслительную деятельность, углубляет понимание изучаемого материала.

Методически целесообразными рекомендациями по организации направляемой дискуссии в виртуальном классе являются следующие:

- участие студентов в дискуссии является обязательным (их оценка зависит от степени и качества их участия);
- участие преподавателя в дискуссии факультативно;
- условия участия должны быть четкими и понятными студентам;
- группы, участвующие в дискуссии, целесообразно делать небольшими (что облегчает отслеживание и корректировку её хода);
- дискуссия должна строго концентрироваться вокруг определенного задания;
- задания должны формироваться таким образом, чтобы активно вовлекать студентов в изучение учебной информации;
- студенты должны получать комментарии по своему участию в дискуссии (как правило, вне рамок самой дискуссии).

Одной из форм учебной деятельности студентов в дистанционном курсе английского языка, который предлагается будущим абитуриентам через дистанционные подготовительные курсы на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ, является участие в форуме. Вопросы для обсуждения на форуме соотносятся с материалом эпизодов курса, но носят

проблемный характер. По возможности они затрагивают общечеловеческие проблемы или вопросы, которые могут быть интересны для определенной возрастной группы обучающихся (в данном случае – для молодых людей 16–17 лет).

Например, обсуждение роли технологий в современной жизни (сохранена орфография и пунктуация авторов).

Posted by [TUTOR](#) (212.192.251.123), November 18, 2006 at 17:30:04:

Today we live in a “techno” age and have become largely dependent on computers, telecommunications, electric appliances of all sorts and all other fruits of civilization. As time goes by, these are going to take even more sophisticated forms, eventually to make us more and more reliant on them.

– Do you think this is for the better, or are there factors that should alert humankind against technological advance?

– Tell us about the role the computer plays in your life. How does it help you with your studies? Do you see negative aspects in having a computer or are you a computer lover?

Posted by Camila (217.106.208.21), November 25, 2006 at 17:02:23:

In Reply to: [Technologies in Today’s Life](#), TUTOR, November 18, 2006 at 17:30:04:

Modern technologies certainly simplified human’s life. Internet and PC are the most useful investigations of last fifteen years. Now there are a lot of different programs which help us to study, make friends all over the world, talk with our friends and relatives who are abroad. More than that, Internet gives a good opportunity to work and to make a private life for those people who are invalids. But there is another side of Internet and it isn’t very nice. We often can hear words like “Internet covers and get sucked”. I think that people that call Internet worldwide web are right. There are such persons who can’t get out from it. Internet is like some sort of magnet. Many peoples digs in it day after day forgetting their friends and real life.

So, my main point of view is that a person must know measure.

Posted by [Helen](#) (62.183.50.164) , November 23, 2006 at 23:31:26:

In Reply to: [Technologies in Today’s Life](#), TUTOR, November 18, 2006 at 17:30:04:

As far as I'm concerned, any progress, any advance is for better, because it is a pace forward, which always takes priority of permanent standing at the same level of development. Now most of sociologists and futurologists tell about the negative aspects of technological progress. Predominance of artificial intelligence is considered to be one of its inevitable consequences. American writer H.D. Thoreau said: "Men have become the tools of their tools". Frankly speaking, I don't believe in it, as I guess the creation can hardly ever surpass its creator. But I can also be mistaken.

Of course, I can't consider the question from the only angle, as any medal has its reverse. Scientific progress has aroused a number of problems that are a matter of our great concern. Ecological, health troubles are the result of frequent using electric and electronic devices. The radiation from mobile phones, computer screens, ruining the eyesight, an excessive using of microwave ovens for cooking hurt our health greatly; car streams in the streets pollute the air we breathe and hurt both human health and environment. The list of the similar harmful effects can be endless. In spite of all this, the main thing I'm trying to say is that any social phenomenon has its side effects, it is essential. That's why all the negative aspects of technological progress shouldn't be perceived as factors alerting humankind against rapid scientific development. They will turn into such factors proving that they upset the balance of positive and negative powers in praise of negative ones. To my mind, it hasn't happened yet.

As for the role of computer, I can say it is an essential part of my daily life and as well as most of students, I doubt about my managing without it. Surfing the Internet one of the most superb ways to find something useful for my studies, quite often I strike on the appropriate materials by accident. It helps to improve my knowledge not only in the subjects I'm not so good at, but also in ones that seem to be my strong points, as the amount of information in the Internet is inexhaustible. By the way, computer helps to save time, which is particularly important in my rhythm of life, and I think it's an advantage for all the busy people. Computer is a wonderful helper for preparation for my entrance exams, and the best proof is my enrolling on this distance course and literature course, in addition. To tell the truth, I'm a great computer lover, a computer freak, I may say, so in my opinion, the real use it brings makes up all the deficiencies it has.

Или вопрос о «дурных» и вещих снах (поскольку персонажу в тексте изучаемого эпизода приснился такой сон):

Posted by [TUTOR](#) (212.192.251.123), November 11, 2006 at 17:25:37:

State your position on the following issues:

- Can one believe in bad dreams?
- Do prophecies play a role in your life and affect your decisions?
- Tell us about a mysterious experience that occurred to you if you can and wish to.

Posted by [Dasha](#) (62.183.50.164), November 15, 2006 at 22:48:01:

In Reply to: [Mysterious Visions and Bad Dreams](#), TUTOR, November 11, 2006 at 17:25:37:

Well, I don't believe in bad dreams. maybe that's because I have dreams very seldom and I sleep only a little bit at all. And then my mind is busy of re-making the whole day information.

You know, when I was passing my school English exam, it was probably three years ago. I got a ticket with horoscopes and predictions. And when teach-

er asked me "Do you believe in predictions and prophecies?" I'd answered "No". I find it silly and I think it's nothing more than a commercial trick.

One of my dearest friends believe in such things and always tells me her dreams (whatever it bad or good) and she thinks, for example, that dreams from Friday to Saturday will come true immediately and dreams from Sunday to Monday will come true in six months. She usually reads her horoscopes before school, after school and at night.

But you know, sometimes there are pretty interesting coincidences, but if I can, I wouldn't like to write about that. It wasn't a good dream came true...

Posted by [Natalie](#) (195.112.107.197), November 12, 2006 at 20:56:57:

In Reply to: [Mysterious Visions and Bad Dreams](#), TUTOR, November 11, 2006 at 17:25:37:

It is very interesting theme! I agree with Maryana that bad dreams may be from stress, bad mood or because of illness! As for me I'm optimistic and I haven't many bad dreams! I don't believe in dreams, because many dreams (good) sometimes are only dreams and I don't pay much attention to them! But I can tell you very interesting case that happened with me. For th first time it can seemed very strange.

For example I'm talking with someone and when he's telling me an event, I feel myself as I've heard it before and when I remember where can I hear it, I understand that I've heard it in my dream! First time I think that it seemed to me, but than I understood what happens. But in some years it became less and less cases, and it happens very seldom!

Или вопрос о правах молодежи в России и за рубежом:

Posted by [Tutor](#) (212.192.228.2), October 16, 2006 at 16:09:20:

As you may know, teenagers in many Western countries (e.g., Britain, the US) have a broad range of opportunities ... and liberties compared to their Russian peers. They get their driving license at an earlier age than Russian teenagers and can legally drive a car while still very young. They start earning their money when they are at school and can afford to buy themselves a car (with some help from their parents and through bank loans). In fact, they are quite prepared to live a separate life from their parents from the age of 18, if not earlier in some cases.

– Does this make them more mature and responsible than their Russian peers? How mature and responsible are they in your view?

– What rights and privileges they have would you like or not like to become a norm in Russia? If you can, you may draw on your own experience.

After you give your opinion on this subject, I will ask one of you to make an overall summary of this discussion taking into account the postings of all the students.

Posted by Dasha (85.118.143.226), October 26, 2006 at 22:56:25:



In Reply to: [Rights for teenagers in Russia and in Western countries](#), Tutor, October 16, 2006 at 16:09:20:

Ok. Great possibilities for teenagers in other countries always attracted me. And I think, I'm not the only one who wants to have as much independence as it possible. It's the new age teen's problem. But don't you think that all that freedom from the earlier years isn't very useful? I mean if you're driving a car at the age of 16 (because this is the age you can get your driving license in the USA, for example) and something happening (I mean a road accident) this fault will be put on that you aren't an adult yet.

Well, I think early developing and bootstrap aren't very good. I know that in foreign countries it's normal to say "Get out of here, you're already 18!" and the parents have all rights to say it. Because at the age of 18 teenagers become self-dependent.

I think they free, but not responsible. They independent by laws, but not already mature.

What about rights and privileges I'd like to become a norm, hmm...For example a drive-pass until 18, because I can drive a car, but I can't go out in it. And the work question. I want to see more qualified persons in music stores and bookstores! And whatever their age! I couldn't get a job of a consult-seller in a music store for three years and this year, when I became 16 I thought I could do this job. But NO! In spite of my knowledge in music area and in spite of my great enthusiasm they said "no" just because of my age. My mother, who is a lawyer, said that they would have different problems with my insurance and six-hours work day and they don't need all these difficulties. So I'd like Russia to become more democratic definitely in a "work question".

Posted by Varvara (85.234.35.155) , October 21, 2006 at 01:08:27:

In Reply to: [Rights for teenagers in Russia and in Western countries](#), Tutor, October 16, 2006 at 16:09:20:

– Does this make them more mature and responsible than their Russian peers? How mature and responsible are they in your view?

– What rights and privileges they have would you like or not like to become a norm in Russia? If you can, you may draw on your own experience.

I don't think that our Western peers are more mature and responsible than we because of their rights and privileges. They only have a number of conditions of their life which let them to use opportunities to drive a car while still very young and earn money, but It changes nothing. Western youngsters have much less lessons and much more free time than we, that's why they are able to work after school. They simply gain other knowledge and experience than we. We receive a lot of skills at school, not at work, but Russian education is much more better.

It is very difficult question which variant is the best, but we can say that the rights and privileges don't make Western youngsters be more mature and re-

sponsible. As to the early driving car, I think that Western teens are let drive because there are no dangers for them and from them. Western drivers are very law-abiding, traffic is calm (especially in compare with Russian), roads are very good and all the cars have automatic driving.

Обсуждая поставленные вопросы, студенты вынуждены возвращаться к эпизодам курса, они должны использовать лексический материал изучаемых текстов и диалогов, что способствует лучшему его усвоению. Кроме того, отходя от собственной ситуации, они учатся использовать изучаемый язык продуктивно, для построения собственных высказываний. Они также учатся использовать изучаемый язык по его прямому назначению в коммуникативных целях, для обсуждения с коллегами каких-то вопросов, соглашаясь или не соглашаясь с их мнением и аргументируя свою точку зрения.

В плане обучения языку как инструменту коммуникации, выработки стратегии речевого поведения, адекватной реакции на высказывания собеседника, толерантности и этике в межличностном общении, т.е. формирование коммуникативной компетенции, направляемая дискуссия является определяющим методическим приемом лингводидактики. Равно значимой и равно ценной является она и в условиях межкультурного общения. Помимо вышеназванных характеристик в этом варианте она способствует лучшему пониманию культурных различий, менталитетов у представителей разных культурных миров, осознанию ограниченности некоторых устоявшихся представлений и стереотипов о других народах, в какой-то степени «прозрению» и ломке этих стереотипов, нахождению точек соприкосновения и общего в разных культурах и, как результат, лучшего взаимопонимания и взаимоуважения друг друга.

Интересен опыт обсуждения через форум в Интернете различных вопросов, связанных с особенностями русской культуры, в котором участвуют студенты из американского университета Slippery Rock в Пенсильвании и студенты факультета иностранных языков и регионоведения МГУ.

В результате американские студенты, например, поняли, что счастье русских людей – не в услужении своим жестоким правителям, но может быть в самовыражении в творчестве, что народ не безволен и пассивен (как они думали), но способен собраться, чтобы противостоять беде и выжить (по фильму «Андрей Рублёв»). Такое изменение видения наступило после вступления в дискуссию российских студентов.

Вот как разворачивалось обсуждение следующего вопроса, представленного на форум (мною подчеркнуты наиболее показательные высказывания – А.Н.):

*Russian cultural traits via film:*

At first glance the films "Tsar Sultan" and "Andrey Rublev" seem literally worlds apart in terms of settings, themes, characters, and mood. However, the

more one discusses these films the more one realizes how each film, though totally different, portrays similar characteristics about Russian culture, aspirations, conflicts, as well as Russia's complex realities. Discuss how each film portrays these elements.

*Linsenbigler, Brian*

I feel that both movies were more similar to each other than different. I sort of felt the same mood and settings with both films. Whenever the Tsar in Tsar Sultan began to play Patty cake I just lost all faith in that guy. I don't know if they were doing drugs in the castle or what but he seemed a little bit too far out there to be considered a stable leader. The people in Rublev just got taken over by the Mongols and just had to accept it. The people of both films were lost with little guidance. The Tsars just seemed never to be able to do anything. In retrospect to both films the characters seemed to be the same. There was just a lot more happiness in Tsar Sultan but that was due to the singing. The films taught me a lot but if you understand Russian culture then both films portray what is already known very vividly and directly.

*Cieleski, Bradley*

...the people seem very down and unhappy. Their spirits changed when they are given the job to help build the bell for their leader. This makes them happy that they are doing something for someone who they admire so much. It seems that the russian people feel comfortable with someone ruling and watching over them and their country.

*Capala, Wojciech*

What struck me the most in both of the movies was the portrayal of the ones with power in Russia. The western concepts of democracy or even the "enlightened autocracy" simply do not apply over there. All the people who possess any sort of authority over others, become autocratic rules, governing without any consent of their people, without even seeking any consent. The rulers of Russia are withdrawn from the society, separated from the "normal" way of living and therefore unable to comprehend and to improve the lives of the common people. They are ruthless rulers, surrounded by bad advisors, whose decisions turn the lives of numerous people into misery. There is no cooperation and integrity within the society and the country as a whole is unable not only to fight off the enemies, but also to develop economically. By concentrating virtually all the powers in the hands of a poor leader dooms the country's outlooks for the future. And this is true until today.

*Bondarenko Olga*

To be sincere, I am a little bit surprised by the messages I've read. Personally, I wouldn't limit the discussion to the theme of autocratic rules. I think that the theme of the film is primarily and mainly about the inner world of the Artist, the evolution of his world understanding. It also provoked me to think about the idea of true friendship and betrayal, about the complexity of medieval world in

which paganism and christian believes mingled. Besides, inspiration and the beauty of labour are very important concepts of Russian culture that should be taken in consideration. I'll be very interested in any ideas about all mentioned.

*Elvira Korableva*

I don't think that the discussion can be reduced to the problem of the people and the authorities. I dare to say that all Tarkovsky's films are devoted to the development of human personality, to the problem of aesthetic choice. By the way, at the time of Rublev there was no main ruler in Russia. Instead there were plenty of small "provinces" ruled by local leaders who constantly fought against each other.

The main character of the film is evidently Rublev, and the whole story from my point of view is the way of an artist, and in the Russian tradition the artist is an embodiment of folk spirit. Here we see how Rublev enters the "real" life, how difficult it is for him to accept everything he sees and how his views on the religion and on the people change. I'd be glad to receive some responses on these aspects.

*Wilson, Bret*

Elvira,

First of all... I would like to thank you for participating in this blackboard discussion. It is so nice to be able to communicate with people from Russia. All of your comments are very interesting to me.

I found it interesting to say that Tarkovshy's films address "the problem of aesthetic choice." Even though I have studied Russian culture for a while now, I am still not familiar with this problem in Russian culture.

Do you mean that Russians have a problem in choosing a type of beauty? Or is the problem choosing beauty over something that is more practical?

I have noticed that Russia will pick the impractical grandiose beautiful method over the simplistic necessity. There seems to be a desire to make things bigger than life.... to a point where it could be deemed unnecessary.

The problem involving aesthetics in America is that we hold them to be too important. One cannot be famous in America without being the epitome of perfection when it comes to looks. Our children look at the famous people and think that they are what they are supposed to be.

Aside from the aesthetic nature of our sexy famous people there is a choice for an aesthetic status in America. Americans aspire to be viewed as perfect by their peers. Everything from buying the right clothes and cars to having the job that impresses everyone on the block.... we like to be "better" than everyone else.

I am sorry for going off subject. I should have talked more about the movies, but I got carried away. I will stop now that I have noticed how far off topic I went. I just got tangled up in the philosophical implications of what you said and how it pertained to American society.

Please explain to me what "the problem of aesthetic choice" means to you and the Russian culture.

Wilson, Bret D

Subject: A Miracle of the Human Spirit

It seems to me that the forgiveness in the movie Tsar Sultan, shows the spirituality in Russia and how they view human relations.

For one to state that Russia is a spiritual nation would be an understatement. It is evident to me that Russia a country with deep religious roots and that this is displayed in these films. Forgiveness is a big part of the Christian religion and seems to be an ability admired by the Russian people. Is it the Christian influence that makes forgiveness an issue in some of their movies or is there something else there in the Russian spirit?

I wonder if the Russian people involved with this discussion have any thoughts on forgiveness? Is it an important part of Russian culture? Were you raised to be willing to forgive or told that forgiveness is important while growing up? What do you think about the proverb "forgive and forget?"

Cieleski, Bradley T

I also believe that you have to admire the Russian people and their strong belief in the countries' values. I have only watched the film once, but that was one thing that stood out to me in "Andrey Rublev." Even though things were bad and their country seemed a bit torn the one thing that was not was their spirits. I found that to be very admirable about the Russian people, because many people would make it through tough times like that

Capala, Wojciech

Freedom of the people is, in my opinion, something that the Russian state has always had trouble achieving and to this day really hasn't. Nevertheless the Russian people do join together in times of war and are able to defeat greatest threats to their country posed by foreign powers.

Горячие дебаты возникли и при обсуждении следующего вопроса (вопрос о legacy). Выяснилось, что само понятие "legacy" по-разному трактуется американцами и россиянами.

Американские студенты, говоря о наследии прошлого в современной жизни России, склонны были обсуждать только сталинизм, КГБ, репрессии и ядерную угрозу со стороны Советского Союза.

Российские же студенты вкладывали в понятие "legacy" все сокровища русской культуры, которые достались современности.

В результате решено было определиться с самим обсуждаемым понятием.

Российские студенты также в свою очередь сделали «открытие». При обсуждении вопроса, что же составляет счастье обычного человека (в рамках обсуждения фильма «Москва слезам не верит»), они обнаружили, что для простого американца счастье не в успешной карьере, дорогой машине,

но в истинно человеческих ценностях: дружбе, любви, здоровье и счастье своих близких, т.е. в том, что они считали релевантным только для русских.

Диалог и общение могут проходить не только в отсроченном режиме, но и в реальном времени, синхронно, через такие «инструменты» ИКТ, как чат, голосовая связь и видеоконференции (например, запись последнего чата).

Таким образом, общение через коммуникационные технологии позволяет осуществлять дидактическое общение при обучении иностранному языку и межкультурной коммуникации, не ограниченное ни временем, ни пространством.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
2. Keegan, D. (1988). On defining distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.) *Distance Education: International perspectives* (pp. 6–33). New York: Routledge.

**Т.Н. Омеляненко**  
**МГОУ, Москва, Россия**  
[www.omelia-post@rambler.ru](mailto:www.omelia-post@rambler.ru)

#### **Сочетание дистанционных и традиционных форм обучения в организации учебного процесса**

Необходимость усваивать огромный объем информации из многочисленных источников, смена жизненных приоритетов и условий привели к изменению акцентов в образовании вообще и в учебной деятельности в частности. Для успешности в условиях жесточайшей конкуренции специалист кроме хорошего владения теоретическими знаниями должен уметь самостоятельно думать и решать разнообразные проблемы, обладать критическим и творческим мышлением, быть коммуникабельным, уметь работать сообща, самостоятельно пополнять и развивать свои знания и личность.

Это значит, что в современном образовании «школа памяти» (усвоение и воспроизведение определенного объема знаний) уступает место «школе мышления» (умению добывать необходимые знания и использовать их для решения поставленных задач). Такое положение вещей требует ориентирования не на некоего среднего обучаемого, а на конкретную личность. На первый план выходят личностно-ориентированные педагогические технологии, направленные на самостоятельную активность обучае-

мых. Благодаря этому выстраивается своя индивидуальная траектория обучения в рамках заданного учебного процесса определенной специальности.

Такой подход к обучению может быть осуществлен через дистанционное обучение (ДО), которое становится все более применяемым и популярным, несмотря на отсутствие законодательного признания его в качестве новой формы обучения. Эта «незаконность» привела к многообразию форм и применений ДО в различных образовательных учреждениях в зависимости от концепции обучения и возможностей каждого учреждения. Наблюдаются даже крайности, когда считают, что все обучение можно свести к дистанционному. Однако взвешенный подход к возможностям и необходимости введения ДО показывает, что следует учитывать большое число факторов, обуславливающих структурирование содержания обучения, отбор дидактических систем (методы, формы, средства) обучения, соответствующих выбранным моделям ДО, которые в первую очередь зависят от образовательного учреждения, специальности и предмета.

Использование дистанционных форм обучения для организации учебного процесса можно рассматривать в двух ракурсах: 1) в контексте автономных курсов по отдельным предметам; 2) в контексте всей информационно-образовательной среды специальности. В первом случае основное внимание обращается на методическую обоснованность и отбор определенных форм ДО для конкретных дисциплин, где ДО является средством повышения эффективности преподавания этих дисциплин. Во втором случае речь идет о разумном сочетании очных и дистанционных курсов в организации всего учебного процесса в вузе. В пределах каждой специальности дисциплины могут быть распределены на очные и дистанционные в соответствии с возможностью и целесообразностью их преподавания в дистанционной форме.

Соотношение очных и дистанционных курсов для разных специальностей неодинаково. Так, например, доля дистанционных курсов для технических специальностей будет значительно выше, чем для языковых, коммуникативная направленность которых определяет необходимость устного общения, и поэтому коммуникативно-ориентированные дисциплины остаются в рамках очных (традиционных) форм образования. Преподавание некоторых дисциплин дистанционно дает возможность высвободить аудиторное время для профилирующих дисциплин, повысить результативность обучения за счет увеличения объема контролируемой самостоятельной работы студентов, реализовать личностно-ориентированный подход в обучении и осуществить многостороннюю презентацию вводимой информации.

В соответствии с классификацией моделей ДО, разработанной Е.С.Полат, имеются четыре таких модели:

– интеграция очных и дистанционных форм обучения;

- сетевое обучение – автономные курсы и информационно-предметная среда;
- сетевое обучение и кейс-технологии;
- интерактивное телевидение или компьютерные конференции (Е. Полат, 2006).

В обучении иностранному языку могут использоваться все перечисленные модели, однако соотношение моделей при обучении разным видам речевой деятельности неодинаково. Так, при обучении устной речи основной моделью является интеграция очных и дистанционных форм, а для формирования и совершенствования лексических, грамматических навыков, умений письменной речи, аудирования, чтения более оправдано применение сетевого обучения в виде автономных курсов. Проектное обучение лучше осуществлять через кейс-технологии.

Использование любой модели ДО предполагает наличие специальных мультимедийных учебников, позволяющих работать с разнообразным материалом и выполнять массу полезных заданий на занятиях в аудитории с преподавателем, дома самостоятельно и в компьютерной лаборатории, где проверка осуществляется автоматически самим компьютером благодаря специально составленной программе с критериями оценок и пояснениями.

Такие учебники уже имеются (“English Gold 2000”, “English Platinum 2000”, “Oxford Platinum” и др.), а можно, используя данные оболочки, разработать свои учебники, более отвечающие потребностям каждого курса. В зависимости от модели обучения и специфики дисциплины объем самостоятельной работы варьируется, что создает максимальную приближенность к индивидуальным потребностям студентов. Это особенно важно при недостаточном количестве учебных часов и при разном уровне обученности.

При дистанционном обучении самостоятельная работа является обязательным компонентом, поэтому организация активной мотивированной самостоятельной работы студентов – одна из важнейших задач ДО, особенно автономных курсов. Ведь если в интегрированном обучении результат во многом зависит от очного общения с преподавателем, то результативность автономных курсов полностью зависит от эффективности самостоятельной работы обучаемых. Осознание этого особенно важно для преподавания иностранного языка, поскольку коммуникативная направленность самой дисциплины «иностраный язык» предопределяет интеграцию очных и дистанционных форм обучения, в которых самостоятельная работа играет неодинаковую роль.

Сочетание очных и дистанционных форм обучения требует тщательной подготовительной работы, так как необходимо четко определить, какие задачи могут быть решены через дистанционные формы работы, а какие требуют очного общения студентов с преподавателем и студентов ме-



жду собой. Так, в обучении иностранному языку как отдельной дисциплине дистанционные формы могут быть применены к самостоятельной работе, которая является как бы вспомогательным компонентом и служит для закрепления и развития умений и навыков, полученных при очном обучении.

Если же брать обучение в контексте всей специальности, то преподавание некоторых дисциплин целиком можно осуществлять дистанционно. В этом случае самостоятельная работа является основным способом получения знаний и усвоения материала. Целесообразность вынесения той или иной дисциплины на ДО оценивается исходя из возможности самостоятельного усвоения студентом данной дисциплины в рамках автономного курса. Такой курс должен включать не только многостороннюю презентацию вводимого учебного материала, но и различные способы текущего и итогового контроля.

Оценка целесообразности дистанционного преподавания некоторых дисциплин, входящих в учебный план, во многом зависит от специальности. Например, математика для лингвистических и юридических специальностей, не являясь профилирующим предметом, преподается всего 2 семестра в ограниченном объеме и может осуществляться в дистанционной форме, что неприемлемо для технических специальностей, где этот предмет является одной из основных дисциплин. А такие предметы, как концепция современного языкознания, философия, политология, социология, экономика, могли бы попасть в перечень дистанционных дисциплин для всех вышеназванных специальностей.

Для тех дисциплин, которые близко примыкают к профилирующим, можно использовать чередование дистанционных и очных форм обучения. Так, при подготовке лингвистов-переводчиков в дистанционные курсы «Введение в языкознание», «Культурология», «Страноведение» и некоторые другие можно включать периодические аудиторные коллоквиумы и семинарские занятия с преподавателем, на которых будут сняты все проблемы по пройденному материалу и подготовлено дальнейшее усвоение курса.

Обоснованное сочетание дистанционных и традиционных форм обучения как в рамках отдельных дисциплин, так и в организации всего учебного процесса имеет ряд неоспоримых преимуществ. Во-первых, повышается эффективность обучения за счет использования новых современных обучающих технологий, мультимедийных средств, новых источников информации. Во-вторых, в большей мере реализуется личностно-ориентированный подход к обучению в результате увеличения объема контролируемой самостоятельной работы студентов. В-третьих, высвобождается дополнительное аудиторное время для профилирующих дисциплин.

лин. Наконец, частично решается проблема нехватки аудиторного фонда, весьма болезненная для многих вузов страны.

Таким образом, можно утверждать, что разумное и целесообразное сочетание дистанционных и очных форм обучения, как в контексте отдельных дисциплин, так и в контексте всей специальности, является одним из путей оптимизации учебного процесса в целом, хотя и требует тщательной и достаточно трудоемкой подготовительной работы на этапе педагогического проектирования.

**Е.С. Полат**  
**ИСМО РАО, Москва, Россия**  
[polates@yandex.ru](mailto:polates@yandex.ru)

### **К вопросу качества дистанционного обучения иностранным языкам**

Проблема качества дистанционного образования все больше волнует не только специалистов, непосредственно занятых в этой области, но и широкие слои населения. Вместе с тем бытует мнение среди части педагогов и потенциальных потребителей подобных образовательных услуг, что дистанционное обучение – это дешевое, но не качественное образование. Так ли это? Как определить качество новой формы обучения?<sup>1</sup>

Прежде всего следует уточнить, что мы понимаем под качеством образования на современном этапе, в частности языкового образования. Понятно, что система образования развивается не сама по себе, а под влиянием социальных, экономических, политических, культурных процессов, происходящих в обществе. *Под качеством образования* в педагогической энциклопедии понимается «создание демократической системы образования, гарантирующей необходимые условия для полноценного качественного образования на всех уровнях; индивидуализация образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений и образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности; конкурентоспособный уровень образования, как по содержанию образовательных программ, так и по качеству образовательных услуг» [1].

Процесс обучения можно отнести к таким *образовательным услугам*. Тогда *под качеством обучения* следует, видимо, понимать такую организацию взаимодействия учителя и учащихся (преподавателя и студентов), т.е. учебного процесса, который соответствовал бы основным принципам ис-

---

<sup>1</sup> В данной работе мы не будем доказывать уже очевидную для большинства специалистов истину, что дистанционное обучение – это новая форма обучения, получения образования, а не некие «дистанционные технологии», как это представлено в Законе «Об образовании». Об этом мы много писали в наших публикациях – Е.П.

пользуемой концепции обучения, отражающей запросы современного общества и прогнозируемые компетенции, которыми должны обладать выпускники образовательного учреждения, чтобы быть конкурентоспособными в развивающемся обществе.

Помимо прочих факторов (которые также нельзя не учитывать), таких как нормативно-правовая основа дистанционной формы образования, учебно-методическое и техническое оснащение учебного процесса, финансирование системы образования, квалификационная подготовка и переподготовка преподавательских кадров, очень многое зависит от организации учебного процесса, в данном случае в дистанционной форме.

В этой работе я остановлюсь кратко только на вопросах организации учебного процесса в дистанционной форме.

Чем же определяется качество языкового образования? Если говорить о качестве языкового образования в лингвистических вузах, то оно должно определяться уровнем сформированности коммуникативной компетенции (это уровень не ниже C1, по возможности C2). Это уровень сформированности компетенций межкультурной коммуникации, информационной компетенции. Есть и общие понятия, характеризующие достижение определенного уровня квалификации (компетентности):

- уровень овладения знаниями в предметной области (качество знаний, навыков и умений); способность самостоятельно совершенствовать свои профессиональные и общекультурные знания, умения;
- умение работать с информацией;
- способность принимать взвешенные и аргументированные решения.

Значит, качество языкового образования в дистанционной форме должно отвечать указанным критериям.

Какие факторы влияют на качество образования, качество обучения?

1. Начнем, естественно, с *концепции* обучения. Чтобы судить о качестве учебного процесса, нужно прежде всего рассмотреть используемую концепцию обучения, насколько она соответствует поставленным целям обучения, формированию тех самых компетенций, которые могут обеспечить человеку конкурентоспособность при поступлении в высшее учебное заведение или в его будущей профессиональной деятельности в условиях современного общества и прогнозируемого его развития. В качестве такой концепции приоритет отдается гуманистической педагогике, личностно-ориентированному подходу.

2. *Организация и структурирование содержания образования*, учитывающие особенности дистанционной формы обучения, особенности используемой концепции обучения.

3. *Используемые методы, организационные формы*, которые должны быть адекватны используемой концепции и учитывать индивидуальные

способности и интересы обучаемых, а также особенности дистанционной формы обучения.

4. *Организация информационно-образовательной среды* учебного процесса, необходимой и достаточной для ведения полноценного учебного процесса на основе современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

5. *Используемые при этом средства обучения* – носители учебной информации, в которых должны быть адекватно отражены основные принципы используемой концепции, созданы условия для организации эффективной познавательной деятельности учащихся с учетом специфики предметной области, психологических особенностей восприятия и усвоения информации, развития умений работы с информацией, специфики дистанционной формы обучения.

6. *Использование технических средств* (информационных и коммуникационных технологий) с учетом их дидактических свойств и функций (т.е. природных качеств и, соответственно, их роли и места в учебном процессе в дистанционной форме для решения конкретных дидактических задач), их надежности и доступности.

7. *Профессионализм преподавателя*, владеющего не только своей предметной областью и в определенной степени смежными областями знания, но также педагогическими, психологическими знаниями, особенностями используемой концепции обучения, а также информационными и коммуникационными технологиями, спецификой организации учебного процесса в дистанционной форме.

Следующий вопрос, который возникает при организации дистанционной формы обучения – это выбор модели дистанционной формы обучения. Выбор модели дистанционного обучения влияет на структурирование, организацию содержания, выбор педагогических и информационных технологий, выбор средств обучения, организацию информационно-образовательной среды в целом. Каждая модель имеет свою специфику организации учебного процесса, не учитывать которую также нельзя. Это:

– интеграция очной и дистанционной форм обучения (blended learning);

– сетевая модель, которая предусматривает: автономный курс по отдельному разделу, теме, курсу программы или информационно-образовательная среда (виртуальная кафедра, университет, школа);

– кейс-технологии и интернет-технологии (сочетание комплекса традиционных, электронных средств обучения, который рассылается студентам, и информационно-образовательной среды Интернета с использованием ИКТ);

– интернет-технологии и видеосвязь (компьютерные или спутниковые видеоконференции, интерактивное ТВ).

В зависимости от целей обучения, специфики учебного предмета, контингента обучаемых выбирается та или иная модель обучения. Если в курсе иностранного языка мы ставим целью формирование коммуникативной компетенции во всех ее составляющих, то наиболее адекватной моделью может быть интеграция очной и дистанционной форм обучения. При этой модели все, что связано с развитием умений устной речи, видимо, целесообразно оставить за аудиторными занятиями. На дистанционные формы можно отнести формирование грамматических, лексических навыков (по индивидуальным программам), поиск необходимой информации для участия в аудиторных обсуждениях, дискуссиях, анализ информации, ее обобщение, оценку в процессе проектной деятельности, обсуждение предварительных размышлений в малых группах сотрудничества, письменные работы, отчасти и аудирование, консультации с преподавателем. Для этого используются услуги Интернета в виде коммуникационных технологий – e-mail, форумов, чатов, телеконференций в режиме off-line, доступ к информационным ресурсам Интернета. Аудиторное время, таким образом, используется для увеличения времени для разного рода общения в дискуссиях, ролевых играх проблемной направленности, защиты проектов, обсуждения вопросов ситуационного анализа и пр. Работа с информацией, формирование умений критического мышления – важнейшие задачи современного языкового образования.

В сетевой модели мы должны создать информационно-образовательную среду по отдельным разделам или по всему курсу. В большей мере здесь уделяется внимание обучению письменной речи, чтению, аудированию. Если есть возможность подключить видеосвязь, то в ограниченном объеме – и говорению. Большое внимание должно уделяться социокультурной компетенции. Для этого в дистанционной форме можно создать даже более благоприятные условия, чем в очной форме. Организация совместных международных проектов, телеконференций, дискуссий с носителями языка, ведение совместных блогов по конкретным темам – все это создает уникальные возможности для межкультурной коммуникации при грамотной организации учебного процесса, использовании современных педагогических технологий [2]<sup>2</sup>. Здесь же предусматривается и систематическое использование коммуникационных технологий, о которых упоминалось выше, по возможности и видеоконференций.

Третья модель используется в тех случаях, когда по определенному курсу имеются уже соответствующие средства обучения (учебники, CD или DVD, пр.). На сайте размещается все дополнительное необходимое и достаточное учебно-методическое обеспечение, средства коммуникации.

---

<sup>2</sup> См. более подробно: Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат – М., 2006.

Видеосвязь создает дополнительные возможности для организации учебного процесса в дистанционной форме, поскольку здесь возможно общение с удаленными студентами, при благоприятных обстоятельствах – и с носителями языка. Однако при этой модели организация учебного процесса требует особой тщательности с учетом дидактических свойств и функций каждого средства ИКТ, используемых педагогических технологий.

Ресурсы Интернета открывают для нас доступ к самой разнообразной общественно-политической, научно-популярной, справочной информации, к произведениям художественной литературы. Причем вся информация аутентична. Здесь же мы можем воспользоваться профессионально разработанными грамматическими справочниками, курсами, разнообразными системами тестирования для разных уровней владения языком. Языковое образование на современном уровне развития цивилизации просто немыслимо без широкого использования ресурсов и услуг Интернета, средств ИКТ. Поэтому основная проблема заключается в том, как воспользоваться этими уникальными возможностями, как организовать эффективный учебный процесс.

Эффективность обучения предполагает несколько составляющих:

- собственно педагогическую;
- экономическую;
- социальную.

*Под педагогической эффективностью учебно-воспитательного процесса мы понимаем достижение поставленных целей обучения современными педагогическими и технологическими средствами, действенность полученных знаний, умений для решения разнообразных проблем с наименьшими затратами времени, труда и сил учащихся и учителя, а также обеспечивающие достаточно устойчивую конкурентоспособность на рынке труда на перспективу, возможность дальнейшего обучения в прогнозируемый период времени.*

Такое понимание эффективности обучения должно соотноситься с понятием качества обучения.

Для определения уровня педагогической эффективности необходимо применять два вида показателей:

- показатели педагогической эффективности для учащихся;
- показатели педагогической эффективности для учителя.

Соответственно, показатели первого вида включают:

- показатели уровня обучения, воспитания и интеллектуального развития;
- показатели затрат учебного времени обучающихся;
- показатели работоспособности обучающихся;

- показатели мотивационной устойчивости учебной деятельности обучающихся.

Показатели второго вида характеризуют деятельность учителя, преподавателя:

- показатели рациональности использования той или иной концепции обучения, тех или иных педагогических технологий, средств обучения;
- показатели затрат времени на передачу учебной информации;
- показатели работоспособности учителя;
- показатели мотивационной устойчивости трудовой деятельности учителя [3]<sup>3</sup>.

Чтобы определить критерии оценки качества сформированных компетенций, т.е. уровня обучения, воспитания и развития, стоит обратиться к понятию «качество знаний», имея в виду, что только знаниями компетенции не ограничиваются. Педагогическая энциклопедия подчеркивает, что понятие "качество знаний" предусматривает соотнесение видов знаний с элементами содержания образования и с уровнями усвоения. В иностранном языке это касается лингвистических знаний, знаний социокультурного аспекта, касающегося как родной культуры, так и культуры страны изучаемого языка. Такое соотнесение необходимо, т.к. каждое знание потенциально связано со способом применения, может быть включено в творческий процесс и приобретать то или иное значение. Качества знаний имеют следующие характеристики: полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность [1]. Вот эти характеристики и следует рассматривать в качестве критериев оценки качества знаний, приобретаемых учащимися, студентами.

Кроме того, речь должна идти о степени сформированности интеллектуальных умений *критического мышления, умения работать с иноязычной информацией*, что предусматривает умение осуществлять поиск информации под поставленную проблему, анализ информации, сопоставление ее с ранее известными фактами, собственным и чужим опытом, обобщение полученной информации, ее оценка для решения поставленной проблемы, принятие обоснованного, аргументированного решения, прогнозирование возможных последствий принимаемого решения.

Показатели затрат учебного времени обучающихся характеризуют быстроту поиска, анализа и усвоения информации, формирования необходимых понятий, умений, навыков, принятия решений, выполнения самостоятельных работ.

Показатели работоспособности обучающихся характеризуют степень напряженности их труда, сохранения произвольного внимания и хорошего самочувствия.

---

<sup>3</sup> Подробнее см.: Методические рекомендации определения уровня педагогической эффективности средств обучения. – М.; СПб., 2001.

Показатели мотивационной устойчивости учебной деятельности обучающихся характеризуют степень влияния используемых методов и средств познавательной деятельности на удовлетворенность результатами учения, потребность в выполнении заданий, способность поддерживать интерес к процессу и результатам познания.

Показатели рациональности использования современных концепций обучения, педагогических технологий, средств информационных и коммуникационных технологий преподавателем характеризуют их влияние на достижение целей обучения, на полноту информационного обеспечения учебного процесса.

Показатели затрат времени преподавателя на передачу учебной информации характеризуют время, затраченное им на ведение учебного процесса в разных моделях дистанционного обучения, на подготовку дополнительного информационного материала, на ответы учащимся по электронной почте или иным способом.

Показатели работоспособности преподавателя характеризуют влияние используемых информационных и коммуникационных технологий на напряженность и производительность труда преподавателя и степень изменения его физиологического и эмоционального состояния.

Показатели мотивационной устойчивости трудовой деятельности преподавателя характеризуют влияние использования информационных и коммуникационных технологий на удовлетворенность преподавателя процессом и результатами труда, мотивацию на выполнение поставленной задачи и интерес к результатам работы.

Для определения показателей педагогической эффективности используются общепринятые в научных исследованиях методы: экспертный метод, экспериментальный метод, хронометраж, педагогическое наблюдение, тесты, анкеты, там, где это доступно, видеозапись, опрос, ситуационные модели, контрольные работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федерация интернет-образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dictionary.fio.ru>
2. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М., 2006.
3. Методические рекомендации определения уровня педагогической эффективности средств обучения – М.; СПб., 2001.



### **Кейс как компонент организационно-методического обеспечения дистанционного обучения**

На сегодняшний день вряд ли существует какая-либо жизненная сфера, где компьютер не нашёл бы своего применения. Он успешно используется в бизнесе, искусстве, индустрии развлечений, медицине, юриспруденции, на производстве. Сфера образования также не стала исключением.

В начале XX в. предпринимались попытки использования машин в обучении, целью которых была передача машине некоторых функций преподавателя. Традиционные принципы программированного обучения: выдача материала небольшими порциями, быстрая обратная связь, продвижение по мере успешного прохождения предыдущего этапа, а также бихевиористская схема «стимул – реакция – подкрепление», – легли в основу машинных обучающих программ.

В обучение иностранным языкам компьютер начинает активно внедряться с 1954 года. Появляются первые исследования в области КОИЯ (компьютерное обучение иностранным языкам). Возможности использования компьютера в обучении языкам определяются его способностью к имитации речемыслительной деятельности человека по переработке текстовой информации и к воспроизведению отдельных аспектов профессиональной деятельности людей.

По мере совершенствования технического (hardware) и программного (software) обеспечения меняются функции компьютера в обучении, и в частности, в обучении иностранным языкам. В середине 80-х и первой половине 90-х годов XX в. разрабатывались в основном автономные обучающие компьютерные программы. Во второй половине 90-х годов XX в. появилось большое количество мультимедийных обучающих программ. Мультимедийные обучающие программы создаются с использованием гипертекстовых технологий, что имеет ряд преимуществ перед электронным учебником, построенным линейно. Применение гипертекстовых технологий позволяет использовать музыкальное или дикторское оформление, анимацию, обеспечивает наличие разветвлённой структуры гиперссылок и наличие системы контроля знаний, которая позволяет мгновенно осуществить контроль. Мультимедийные обучающие программы позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возмож-

ность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студента. В мультимедийных обучающих программах по английскому языку используются различные методические приёмы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль.

**Вопрос-ответ.** Данный режим представляет собой разновидность упражнений «стимул-реакция». Виды взаимодействия включают множественный выбор и «открытый ответ», когда обучаемый вводит свой ответ через клавиатуру. Подобные задания успешно используются для закрепления грамматики, словаря, а также для проведения контроля.

**Конструирование текста.** На дисплее появляется текст, затем предлагаются различные упражнения по его восстановлению: расстановка абзацев текста в правильном порядке, расстановка знаков препинания, восстановление слов, обозначенных в тексте точками, обучаемый может вводить слова, соревнуясь с компьютером или с партнёром. Упражнения подобного типа позволяют системно охватить конструирование текста всех уровней: морфемы, слова, словосочетания, предложения, текст из единиц разной сложности.

**Работа над произношением.** Системы для работы над произношением выполняют ряд функций: звуковоспроизведение, повтор, выведение на экран спектрограммы, показ на экране артикуляции органов речи и объяснение, как правильно произносить звук. Эффективность подобных систем связана с визуальными возможностями компьютера, а также с использованием экспертных систем, основанных на компьютерных методах анализа и обработки естественного языка.

**Диктант.** В этом режиме студенту предлагается ввести через клавиатуру прозвучавшее слово, словосочетание или предложение. Используя функции управления звуком, можно прослушать данное слово, словосочетание или предложение несколько раз. По завершении ввода ответ можно сравнить с правильным вариантом.

Вышеперечисленные методические приёмы, наряду со многими другими, нашли применение в дистанционном обучении иностранным языкам. Дистанционное обучение, а также обучение с использованием ресурсов сети Интернет уверенно заявило о себе в конце 90-х годов XX в. Интернет обладает колоссальными возможностями и может использоваться как средство поиска информации и как новая форма коммуникации на иностранном языке, позволяющая передавать не только письменные тексты, но и озвученные послания, а также изображения. Компьютерные программы, какими бы интерактивными они ни были, обеспечивают общение с машиной, а не с человеком. Используя компьютерные телекоммуникации, студент вступает в живой диалог с реальным партнёром – носителем языка. Интернет позволяет организовать как индивидуальную, так и коллек-

тивную работу, сочетая функции средства общения и инструмента информационно-технической поддержки деятельности преподавателя и студентов. Интернет также выступает в роли инструмента организации дистанционного обучения.

Как упоминалось выше, первые попытки использования машин в обучении были предприняты в начале XX века, в это же время зарождается новый метод обучения, который получил название кейс-метод. Кейс-метод начал применяться в области права и медицины. Ведущая роль в распространении кейс-метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. Учеников-практиков просили изложить конкретную ситуацию (проблему), а затем дать анализ проблемы и соответствующие рекомендации.

Ситуационная методика включает в себя многочисленные методы преподавания, но предпочтение отдается методам стимулирования и мотивации учебно-воспитательной деятельности. Таким образом, кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, игровые методы и другие формы и методы преподавания.

При использовании кейс-метода в практической деятельности следует помнить об основных принципах данного метода:

- кейс-метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, темам, истина в которых неоднозначна;
- в процессе сотрудничества преподавателя и студентов усилия последних направлены не на овладение готовым знанием, а на его выработку;
- результатом такой деятельности является не только получение знаний, но и формирование навыков учебной работы. Несомненно, такие навыки будут востребованы и в будущей профессиональной деятельности обучающихся;
- важным достоинством кейс-метода является и формирование ценностей, жизненных установок студентов.

На сегодняшний день кейс-метод прочно зарекомендовал себя в образовании как эффективный метод, позволяющий студентам научиться продуктивно обмениваться идеями, находить оптимальное решение, работая в команде, проявлять и совершенствовать аналитические и оценочные навыки, применять на практике теоретический материал. Интеграция кейсов в курс дистанционного обучения может обеспечить:

- вербальную коммуникацию на естественном языке, реализуемую в форме диалогового взаимодействия студента с компьютером, с преподавателем, взаимодействие студентов в парах и микрогруппах, посредством информационных компьютерных технологий;
- создание аутентичных, коммуникативно-ориентированных ситуаций общения и обучения английскому языку;

- использование информационной поддержки (получение, переработка, хранение и передача информации) деятельности студента.

Информационно-образовательная среда, которая используется для организации дистанционного обучения, представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного обеспечения, организационно-методического обеспечения. Кейс может использоваться как один из компонентов организационно-методического обеспечения. К дидактическим принципам кейса можно отнести следующие: индивидуальный и дифференцированный подход, предоставление свободы в обучении, обеспеченность студентов достаточным количеством материалов, возможность обратиться к преподавателю в любое время, формирование навыка умения работать с информацией. Совершенно очевидно, что принципы дистанционного обучения и кейс-метода во многом перекликаются. Кейсы могут быть придуманы преподавателем, взяты из реальной практики, журналов, газет и других изданий. Для общения студентов с преподавателем и друг с другом используется форум и электронная почта. Рационально включать в структуру кейса задания, которые не требуют слишком частого общения или онлайн встреч студентов, например, каждому студенту можно предложить проанализировать сегмент кейса, затем обменяться сегментами и сделать анализ вклада в работу других участников, при этом конечной целью является выработка группового решения проблемы.

Кейсы могут доставляться студентам как минимум тремя путями: появление на web-сайте после изучения определенной темы, отправка по электронной почте или размещение всех кейсов на соответствующей странице web-сайта курса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова, М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты / М.Г. Евдокимова // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2001. – №4. – С. 47–57.
2. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.
3. Крюкова, О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка) / О.П. Крюкова. – М.: Логос, 1998.
4. Пиотровский, Р.Г. Компьютеризация преподавания языков / Р.Г. Пиотровский. – Л.: ЛГПИ, 1988.
5. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998.

6. Полат, Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2001. №5. – С. 4–10.
7. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003.
8. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

**С.С.Хромов**  
**МЭСИ, РУДН, Москва, Россия**  
[chelovek@ultranet.ru](mailto:chelovek@ultranet.ru)

### **Создание единого информационного образовательного пространства как необходимое условие оптимизации обучения иностранным языкам**

Как известно, в 1998 году выдающийся русский психолингвист А.А.Леонтьев выступил с основополагающим докладом на тему «Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков», в котором наряду со многими другими актуальными вопросами перестройки методики преподавания иностранных языков поставил и такой: «А вообще нужно ли дистанционное обучение языку, а если да, то в каких случаях и в какой мере?»

Прошло всего восемь лет – срок немалый для нашей быстротекущей жизни, однако многие проблемы, тогда дискутируемые А.А.Леонтьевым, не только не потеряли своей актуальности, но и обрели свое новое звучание в наше время.

Интересно, что восемь лет назад А.А. Леонтьев довольно осторожно писал о перспективах электронного обучения (я имею в виду прежде всего e-learning в его современном понимании), отводя ему ограниченное место и приписывая достаточно ограниченные функции в общей образовательной структуре – например, в случае инвалидности обучаемого студента или естественной удаленности того или иного населенного пункта от центров цивилизации.

Сегодня объективная и субъективная картина радикально изменилась. Вступление России в Болонский процесс невозможно без изменения качества и структуры преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, что связано с необходимостью введения мировых стандартов к требованиям, предъявляемым к знаниям, умениям и навыкам российских студентов по иностранным языкам, но оно также невозможно без активного присоединения и участия России в общей образовательной электронной сети. И это настойчивое требование времени!

Проблема обновления методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России (изменение статуса иностранного языка в учебных планах: превращение его из «сопровождающего» предмета в дисциплину, принимающую активное участие в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста) – одна из насущных современного образовательного процесса в России, без решения которой невозможна интеграция в мировой образовательный процесс, повышение конкурентоспособности на мировом рынке труда как вуза, так и его выпускников, повышение качества преподавания общегуманитарных и профессиональных дисциплин, а в конечном счете международный престиж как самого вуза, так и страны, которую он представляет.

Реализация этой задачи также немыслима без создания *единой информационно-образовательной среды, под которой мы понимаем взаимодействие, объединение всех элементов системы образования между собой с целью получения нового качества, достижимого при наличии всех компонентов за счет организации их в систему.* Создание и функционирование единого информационного пространства подразумевает создание и функционирование единой электронной образовательной среды. А ее функционирование предполагает формирование новой психолого-педагогической и лингвистической концепции, в которой проявился бы принципиально качественно *новый менеджерский подход* к управлению знаниями, их закреплению, активизации, обновлению и контролю, а также языковыми навыками и речевыми умениями.

Попытаемся тезисно обрисовать самые общие проблемы, без решения которых невозможно дальнейшее поступательное движение России в едином мировом образовательном пространстве, особенно это касается преподавания иностранных языков:

– дидактические свойства телекоммуникаций должны полностью соответствовать господствующим в современном образовании дидактико-психологическим и лингводидактическим тенденциям;

– психолого-педагогические возможности использования компьютерных технологий в обучении иностранным языкам еще реализованы крайне в недостаточной степени;

– необходим синтез, интеграция традиционного и нового направления, связанного с использованием компьютерных технологий. Причем неверно рассматривать этот синтез как механическое соединение того и другого в зависимости от сиюминутных возможностей и потребностей тех или иных пользователей.

Следует разработать совершенно новую образовательную парадигму в преподавании иностранных языков в едином образовательном информационном пространстве;

– развернутое использование новых информационных технологий идет в темпе, значительно опережающем темп лингвистического, педагогического и методического осмысления и методической и методологической разработки вопросов обучения иностранным языкам;

– типичная ошибка в создании электронных учебников для обучения иностранному языку – с одной стороны, механическое копирование традиционных учебных материалов в электронном пространстве без учета специфических правил их функционирования, а с другой – сознательное отчуждение от всего апробированного в традиционном обучении, чрезмерное увлечение новомодными мультимедийными технологическими технологиями;

– опережающее развернутое использование новых компьютерных технологий в обучении иностранным языкам требует дальнейшего детального экспериментального и теоретического лингводидактического и психолого-педагогического исследования прежде всего в следующих аспектах:

- а) интегрированное обучение различным аспектам речевой деятельности и соотношение различных видов речевой деятельности, языковых и речевых форматов;
- б) оптимальный темп обучения;
- в) закономерности и механизмы усвоения и забывания иностранного языка в новых условиях обучения;
- г) управление динамикой мотивов и потребностей обучаемых;

– необходимость введения технологии контроля процессов и результатов обучения на различных его этапах: лингводидактического, педагогического, психологического, социологического и даже медицинского. В образовании, как и в медицине, особенно актуален педагогический принцип, аналогичный наставлению эскулапам: «Не навреди!»;

– современные условия обучения настоятельно диктуют необходимость создания принципиально новой лингводидактики (новой образовательной парадигмы) и прежде всего разработки проблем описания иностранного языка в целях его преподавания в иной образовательной среде.

В свое время, когда коммуникативный метод начал завоевывать умы методистов и преподавателей-практиков, мы обратились к идеям активной грамматики Л.В. Щербы и положениям С.И. Бернштейна. Какая концепция станет основой обучения? Что станет единицей обучения? Слово? Слово-сочетание? Предложение или высказывание? Текст? Гипертекст? Каковы правила соотношения письменной и устной речи? Каковы языковые нормы нового информационного дискурса? Как сочетаются и соотносятся с традиционными письменными и устными нормами языка? Здесь больше вопросов, чем ответов;

– проблема соотношения виртуальной и реальной образовательной среды в умах и речевой практике студентов. Насколько успешно обретенные знания, сформированные навыки и умения в виртуальном информационном пространстве окажутся полезными, актуальными, «живучими» в реальной межличностной живой коммуникации? Будут ли они дополнять друг друга или вступят в конфликт?

В заключение мне бы хотелось привести слова А.А.Леонтьева: «Дальнейшая оптимизация процессов преподавания любого неродного языка невозможна без обращения к новым или не новым, но хорошо забытым данным различных наук – не только лингвистики и методики, но и педагогики (причем не только педагогической, но и, например, возрастной, социальной психологии личности, не говоря уже об общей психологии), психолингвистики, социолингвистики, общей педагогики, даже философии. И не только обращения, но и синтеза всех этих данных в новое знание». Правда, мне хотелось бы добавить, что это направление должно формироваться и прежде всего как принципиально новый менеджерский подход к управлению знаниями, умениями, навыками в новом информационном образовательном пространстве, а также обращаться к данным новых отраслей наук, которые появились совсем недавно.

**Е.Н. Ярославова**  
**ЮУрГУ, Челябинск, Россия**  
[yaen@susu.ac.ru](mailto:yaen@susu.ac.ru)

### **Интегрированное обучение иностранным языкам как одно из средств содействия становлению готовности студентов к самореализации**

Интеграционные процессы в обществе, стремление России к вступлению в мировое образовательное пространство обусловили необходимость владения иностранными языками как общественно и личностно значимого условия, расширяющего возможности самореализации современного человека.

Свободное владение иностранным языком – показатель образованности и профессиональной компетентности современного специалиста, фактор, обеспечивающий его профессиональную мобильность, что подразумевает следующее:

- расширение возможностей для самообразования (изучение информационных источников на иностранном языке);
- обеспечение академической мобильности, непрерывности профессионального образования, предполагающих готовность к продолжению образовательной и трудовой карьеры за рубежом;



- увеличение доли международных проектов, проведение совместных научных исследований с зарубежными коллегами;
- готовность к осуществлению международных контактов не только в области образования, науки и культуры, но и в экономической, промышленной сферах.

Становление готовности к самореализации при обучении иностранным языкам представляет собой процесс реализации потенциалов личности в разнообразных видах деятельности и общения, формирования профессионально-коммуникативной компетенции на основе потребности в самоосуществлении.

К сожалению, приходится констатировать, что достижение устойчивого роста и требуемого уровня профессионально-коммуникативной компетенции студентов затрудняется не только низким исходным уровнем владения языком значительной части студентов после окончания средней школы, но и ограниченностью учебного времени, отводимого на изучение данной дисциплины у студентов неязыковых специальностей вузов. Среди других факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на результативность обучения иностранным языкам в вузе, является отсутствие уровня подхода в обучении, перегруженность студенческих групп, отсутствие качественных учебников для студентов неязыковых специальностей. Учитывая, что государственный образовательный стандарт предусматривает в основном только 170 часов аудиторного времени на освоение иностранного языка, особое внимание следует уделить самостоятельной работе студентов, на которую также отводится 170 часов. В связи с этим, на наш взгляд, представляется важным создание информационно-образовательной среды, которая бы обеспечила равные стартовые условия для овладения иностранным языком, вариативность и дифференциацию обучения, содействовала бы включённости обучающихся в процесс профессионально-познавательной деятельности, создавала условия для развития студенческой автономии.

На конференции «Учитель–учебник–ученик» (ноябрь 2006 г.) председатель НМС по иностранным языкам С.Г. Тер-Минасова, комментируя основные тенденции мирового образования отметила, что в условиях коммерциализации, снижения бюджетного финансирования, смещения вектора образования от широкого преподавания к избирательному обучению, распространению корпоративного образования, наблюдается устойчивый рост виртуальных (дистанционных) форм получения образования как альтернативных образовательной системе. Исследование консалтинговой компании Eduventures выявило, что 50% людей, собирающихся получить высшее образование, предпочтут сделать это в онлайн. Остальные указали на то, что при дистанционном обучении необходимо затрачивать больше времени и вести самоконтроль, а это является весьма существенным

препятствием. В последнее время в университетах США наблюдается смешение дистанционного и традиционного образования. Речь идёт об интегративном подходе или интегрированном обучении. Так, в некоторых университетах стало обычным делом посылать домашние задания по электронной почте, некоторые занятия проводятся дистанционно, иногда их доля достигает 80%.

Таким образом, информатизацию можно рассматривать как одно из доминирующих направлений развития образования. Традиционные методы обучения уступают место новым, среди которых информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) получили наибольшее признание за последнее время. По мнению специалистов, занимающихся проблемой информатизации образования, ИКТ, создание единой образовательной информационной среды позволят решить проблему получения образования «через всю жизнь», что, несомненно, будет содействовать созданию условий для самореализации личности.

ИКТ прочно заняли место в системе обучения иностранным языкам. Можно выделить следующие средства ИКТ в данной области: электронные и мультимедийные учебники, электронные словари, энциклопедии, виртуальные библиотеки, сетевые курсы, локальные курсы.

Особое место занимает обучение в среде Интернет. Мы разделяем позицию учёных, занимающихся проблемами интернет-обучения (Е.С. Полат), согласно которой дистантные формы обучения по сравнению с традиционными имеют ряд преимуществ:

- пространственно-временная независимость и доступность при наличии соответствующих средств телекоммуникационной связи;
- системность планирования и организации обучения и, как следствие, развитие навыков самообразования;
- индивидуальный и вариативный подход в обучении;
- систематическая интерактивность;
- создание условий для развития автономности обучающегося, развития навыков самостоятельной работы.

Статистика показывает тенденцию роста интереса россиян к системе дистанционного обучения. Однако следует отметить, что внедрение данной формы обучения в области обучения иностранным языкам сдерживается по многим причинам, одна из них – отсутствие научно обоснованной концепции дистанционного обучения иностранным языкам с учётом специфики предмета, методики работы в компьютерно-опосредованной дистанционной среде. Анализ публикаций по данной проблематике свидетельствует о наличии следующих противоречий: необходимостью введения дистанционных форм обучения иностранным языкам в силу возросшей потребности овладения иностранными языками как средством личностного и профессионального общения и невысокий уровень компьютерной

грамотности потенциальных клиентов пользователей данных услуг; высокий уровень компьютеризации высших учебных заведений и недостаточная компьютерная оснащённость потенциальных пользователей данных услуг, особенно в отдалённых регионах.

Все вышеназванные факторы были учтены нами при проектировании информационно-образовательной среды (ИОС) образовательного процесса по иностранным языкам в Южно-Уральском государственном университете. Согласно принятой в университете программе-концепции «Лингва», одним из приоритетных направлений подготовки специалистов, повышения их привлекательности и конкурентоспособности является качественная языковая подготовка студентов, аспирантов, магистров, достижения уровня профессионального владения языком С1 в соответствии с европейской системой уровней владения языком. Программа ставит также своей задачей повышение мобильности профессорско-преподавательского состава, аспирантов и молодых ученых, в том числе в форме зарубежных стажировок и командировок, участия в международных конференциях с докладами и экспонатами, публикации тезисов докладов, научных статей, рефератов и аннотаций на английском языке в зарубежных изданиях, участия в конкурсах стипендий и грантов. Использование ИОС – важная составляющая данной программы.

Учитывая опыт учёных в области проектирования методических/педагогических систем (В.П. Беспалько, В.М. Монахов), мы придерживались следующих этапов при проектировании ИОС в ходе обучения иностранному языку в ЮУрГУ:

- сбор и анализ данных об идеальной ИОС;
- составление теоретической модели ИОС ЮУрГУ;
- выявление её существенных свойств; анализ принципов и условий её функционирования;
- разработка проектной модели ИОС;
- создание экспериментальной модели, ее апробация в педагогической действительности;
- анализ результатов эксперимента и коррекция проекта.

При проектировании ИОС мы придерживались интегративного подхода к обучению иностранному языку, согласно которому ИОС является центральным звеном, позволяющим эффективно управлять и организовывать деятельность преподавателя и студентов посредством информационных технологий.

ИОС кафедры иностранных языков является частью ИОС ЮУрГУ, включающей мультимедийный лингафонный класс, лингафонный кабинет с элементами группового мультимедиа, прочие компьютерные информационные источники, которые объединены в единую сеть. Мультимедийный каталог обеспечивает доступ в электронные библиотеки, к видео- и

аудиоматериалам, кабельному телевидению, компьютерным программам, мультимедийным и электронным учебникам. Составной частью такой учебной среды являются как обучаемые, так и преподаватели, взаимодействие которых осуществляется с помощью современных телекоммуникационных средств. Принцип интегративности при построении ИОС предоставляет уникальные возможности развития профессионально-коммуникативной компетенции как под руководством преподавателей, так и в автономном режиме, с использованием компьютерных средств и без них.

Особое внимание уделяется разработке электронных и мультимедийных учебников и учебных пособий, сетевых курсов, предназначенных для аудиторной, самостоятельной работы, системы дистанционного обучения. Последние разработки кафедры по английскому и немецкому языкам используются в образовательном процессе со студентами дистанционной и заочной форм обучения. Учебники созданы с учётом принципов дистанционного обучения (модульность, гибкость, доступность, интерактивность и т.д.). Учебник, организованный на основе гипертекста, имеет следующую структуру: введение, содержание, методические указания, которые определяют цель каждого модуля, информируют о последовательности прохождения материала, формируют установку на выполнение действий. Каждый модуль содержит тексты, глоссарий, упражнения на комплексное развитие всех видов речевой деятельности, языковых умений и навыков, блок теории, блок контроля. Контроль выполнения работ осуществляется посредством электронной почты, консультирование – через интернет-чаты и очные консультации. Зачёт выставляется по итогам выполнения текущих заданий и результатам финального теста. Анкетирование студентов свидетельствует об удовлетворённости обучающихся подобной формой обучения. Таким образом, внедрение интегрированного обучения иностранному языку позволяет реализовать идеи открытого образования, обеспечить возможность каждому реализовать свой личностный потенциал.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989.
2. [Электронный ресурс] / Е.Н. Зайцева. Режим доступа – [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v6\\_i2/pdf/s3.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v6_i2/pdf/s3.pdf).
3. Монахов, В.М. Проектирование современной модели дистанционного образования / В.М. Монахов // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 11–20.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.distance-learning.ru/db/el/287A009FD78E5178C3257223005977D5/doc.html>.

## РАЗДЕЛ II. КОМПЕТЕНТНОСТЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ф. Гарифзянова  
РГППУ, Екатеринбург, Россия  
[Garlic79@mail.ru](mailto:Garlic79@mail.ru)

### Использование технологии Mind Map студентами дистанционной формы обучения

*Что слышу – забываю,  
Что вижу – забываю,  
Что делаю – понимаю.*

Сегодня постоянно развивающееся общество предъявляет к человеку новые требования:

- обучаемость, т.е. способность к постоянному повышению уровня знаний;
- интеллектуально-физическое развитие, обеспечивающее успешность в освоении новых технологий;
- творческое мышление (креативность);
- гуманность [Бухарова: 2004].

Поэтому умение быстро находить и перерабатывать информацию, является необходимым условием успешного обучения и дальнейшего профессионального роста. В связи с этим становится актуальным вопрос разработки и внедрения новых образовательных технологий, отвечающих требованиям времени.

Сейчас уже можно говорить о том, что в период серьезных реформ всех сфер деятельности образование как социальный институт в России осталось на должном уровне и адаптировалось к новым условиям. Экономические и социальные реалии подтолкнули российское образование к созданию новых форм, технологий и методов обучения: дистанционное обучение, экстерная форма обучения, применение компьютерных и интернет-технологий в процессе обучения и др. Все эти формы обучения отвечают общеевропейской тенденции «учеба через всю жизнь», но не могут ответить на вопрос, каким образом в условиях быстрого темпа приращения знаний качественно их усвоить и применить?

Таким образом, очевидно противоречие современной системы образования – это несоответствие между большим объемом информации, получаемой студентами, и ограниченными возможностями ее усвоения. Это противоречие заставляет нас отказаться от образовательного идеала – «всесторонне развитой личности» и перейти к новому идеалу – макси-

мально возможному развитию способностей человека. Это подтверждается современными определениями содержания образования:

«Содержание образования – это некоторая адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» (Б.М. Бим-Бад).

«Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей учащихся» (Ю.К.Бабанский).

Таким образом, общественное сознание несколько переориентировалось на новые базовые ценности образования: «с обеспечения потребностей промышленного производства и экономики в рабочей силе определенного качества – на обеспечение потребностей самого человека в получении образовательных услуг определенного качества» [Бухарова: 2004]. Поэтому важным направлением совершенствования организации образовательного процесса является формирование системы дистанционного образования, использующей традиционные и специфичные методы, средства и формы обучения, которые помогали бы реализации заданного содержания образования.

Т. Хаксли как-то заметил, что «если бы будущее благополучие ребенка зависело от умения играть в шахматы, то вряд ли нашлись бы родители, которые допустили бы, чтобы ребенок вырос, так и не научившись отличить пешку от слона» [Колкер: 2001]. Поэтому можно утверждать, что данный подход применим к современным условиям в образовании, где главное – научить учиться, воспринимать и использовать информацию, реализуя все кортикальные возможности нашего мозга, не только при традиционной форме обучения, но и применяя данный подход в системе дистанционного образования.

Решением может стать использование технологии Mind Map в процессе обучения студентов дистанционной формы образования иностранному языку.

Mind Map – это графическое выражение процесса мышления и поэтому является естественным продуктом деятельности человеческого мозга [Бьюзен: 2006]. Mind Map имеет четыре отличительные черты:

- объект внимания/изучения находится в центральном образе;
- основные темы расходятся от центрального образа в виде ветвей;
- ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами, вторичные ветви также изображаются в виде ветвей и т.д.
- ветви формируют связанную узловую (ассоциативную) систему.

Наибольший эффект достигается в том случае, если в центр помещается графический образ, если происходит «комбинирование двух корти-

кальных способностей – оперирование словами и оперирование образами. В целом все это позволяет усваивать новую информацию интегрированным, организованным способом, поэтому восприятие новых знаний происходит легче и в большем объеме.

Б. Бьюзен в своей книге «The Mind Map Book» говорит, что «Mind Map используют весь спектр кортикальных способностей мозга – оперирование словами, образами и числами, логику, ритм, цвет и пространственную ориентацию – в универсальном и чрезвычайно эффективном методе. Тем самым обеспечивается свобода произвольного приложения неограниченных возможностей, заложенных в вашем мозге».

И действительно, сфера использования Mind Map широка: написание конспектов, оформление творческих задумок, решение проблемы, планирование деятельности, презентации, написание статей [Бьюзен: 2002: 59]. А в процессе обучения Mind Map поможет преподавателю в объяснении темы (сложные понятия могут быть разъяснены и представлены в систематическом виде с ключевыми понятиями и связями между ними); в подкреплении понимания (визуализирует понятия и обобщает их отношения); в проверке знания; в объяснении грамматического материала и в формировании речевых навыков («коммуникация с подстраховкой») [Колкер: 2001].

Данная технология может найти применение практически во всех сферах жизни, но особенно она актуальна в обучении, так как позволяет представлять учебный материал кратко, емко, с ключевыми словами и ассоциациями. Самое важное для успешного обучения – это дальнейшее активное осмысление студентом материала в процессе создания собственного Mind Map.

В системе дистанционного образования возможности применения также широки. Существует множество компьютерных программ, позволяющих создавать Mind Map, строить разнообразные графики, схемы и таблицы: ConceptDraw MINDMAP, Mind Manager, MindMapper, Axon, TheBrain, Ygnius, Thinkmap, VisiMap, SMARTIdeas и другие. Все это можно применить в процессе обучения иностранному языку. Следует объяснить студентам суть данной технологии, ее возможности ([www.Think!andDo.com](http://www.Think!andDo.com)), затем показать примеры ([www.mindmap.ru](http://www.mindmap.ru)) и попросить составить несколько мини-карт совместно со студентами; в интерактивном режиме возможно использование заданий «мозговой штурм» (brainstorming), чтобы учащиеся вспомнили и записали все слова и ассоциации, которые им приходят в голову по этой теме на любом языке, а затем объединить в смысловые и ассоциативные группы – составить Mind Map, что дает возможность лучшего запоминания лексики; при работе с текстом можно дать задание на составление собственного Mind Map, которое будет направлено на то, чтобы оценить уровень понимания материала,

способность извлекать и осмысливать ключевую информацию из текста, умение объединить ее в семантические группы и категории. Возможны и другие виды деятельности.

Таким образом, следует отметить, что использование технологии Mind Map возможно в процессе обучения иностранным языкам студентов дистанционной формы обучения. В структуре интеллект-карт учтено «врожденное стремление мозга к формированию целостного образа, непрерывному и потенциально бесконечному процессу мышления» [Бьюзен: 2006], позволяющее человеку становится более активным и восприимчивым к новой информации, что является необходимым условием для повышения уровня образованности «кадрового потенциала страны».

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухарова, Г.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / Г.Д.Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова.– Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – 298 с.
2. Бьюзен, Т. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов. – 3-е изд. – Мн.: ООО «Попурри», 2006. – 304 с.
3. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 264 с.
4. Buzan, T. How to Mind Map/ Tony Buzan // Thorsons, 2002. – 105 с.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ezinearticles.com/?expert=jon\\_lewis](http://ezinearticles.com/?expert=jon_lewis).
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.peterussell.com/mindmaps/>.

**М.Г. Евдокимова**  
**МГИЭ, Москва, Россия**  
**[demary@miec.ru](mailto:demary@miec.ru), [me49@mail.ru](mailto:me49@mail.ru)**

### **Межкультурная компетенция в структуре целей обучения иностранному языку в техническом вузе**

Выпускники неязыковых вузов должны быть (вообще говоря) готовы к непосредственному общению с коллегами, принадлежащими к иным культурам. Цель такого общения – самостоятельное создание нового (общего) знания, самостоятельное продуцирование общего смысла, взаимопонимание между инокультурными коммуникантами – специалистами в той или иной области профессиональной деятельности. Достижение указанной цели невозможно даже в ограниченном объеме без готовности к



самостоятельному преодолению межкультурных (МК) барьеров, неизбежно возникающих в процессе такого общения, без создания общего для участников общения культурного компонента значения. В то же время в литературе не отражены исследования, в которых бы ставилась задача формирования межкультурной компетенции (МКК) у студентов технического вуза в рамках практического курса иностранного языка (ИЯ). Имеющиеся работы касаются обучения иных контингентов студентов: будущих лингвистов, экономистов, юристов или особых групп студентов, владеющих языком на продвинутом уровне.

В настоящее время как о свершившемся факте можно говорить о принятии межкультурной парадигмы образования в области лингвистики. Межкультурная парадигма существует и развивается в неразрывной взаимосвязи с коммуникативной. Однако исследователи отмечают, что между этими двумя подходами к обучению ИЯ существует принципиальное различие, поскольку они исходят из различного целеполагания. Коммуникативный подход ориентирован на иноязычную коммуникативную компетенцию, которая моделируется по образцу коммуникативной компетенции носителя языка, а межкультурный – на формирование личности межкультурного коммуниканта (медиатора культур) [Елизарова: 2001]. В то же время при формулировании целей обучения в различных учебных заведениях отмечается стремление тем или иным образом интегрировать обе компетенции, поскольку их взаимосвязь можно считать очевидной. Нас интересует решение данной проблемы применительно к неязыковому вузу технического профиля. В связи с этим в данной статье предпринимается попытка установить роль и место межкультурной компетенции в структуре целей обучения иностранным языкам в техническом вузе, формируемых в терминах компетенций.

При рассмотрении вопроса о том, какое место в структуре целей обучения ИЯ будущих инженеров должна занимать межкультурная компетенция и каким образом она должна соотноситься с иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК), необходимо учесть, что, подчеркивая различие между МКК и ИКК, большинство исследователей вместе с тем отмечает их тесную взаимосвязь и взаимовлияние. При этом характер этой взаимосвязи и взаимовлияния трактуется по-разному.

В отечественных диссертационных исследованиях прослеживаются две основные тенденции: либо иноязычная коммуникативная компетенция трактуется как составляющая межкультурной компетенции, либо считается, что они частично пересекаются. Вторая позиция представляется нам более обоснованной. В соответствии с нею межкультурная компетенция не имеет аналогов с компетенцией носителя языка и представляет собой компетенцию особого рода, которая «может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, познавшей посредством изу-

чения языков как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия» [Елизарова: 2001].

Как полагает Г.В.Елизарова, во всех компонентах иноязычной коммуникативной компетенции присутствует межкультурный аспект. Существенный вывод автора состоит в том, что межкультурная компетенция отличается от иноязычной коммуникативной компетенции в плане «создания» принципиально нового значения на основе двух или нескольких имеющихся позиций (лингвистических или собственно поведенческих) и в плане привнесения долингвистических, психологических компонентов в межкультурное общение (МКО). Нам представляется важным положение автора о том, что компоненты МКК соотносятся с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, модифицируя часть их содержания и добавляя к ним межкультурное измерение.

Принимая данную позицию и опираясь на нее, мы пришли к выводу о том, что ограниченную МКК в неязыковом вузе можно формировать непосредственно в процессе формирования отдельных составляющих ИКК. Для этого необходимо в содержание каждой из составляющих ИКК привнести межкультурный аспект.

Наш второй вывод состоит в том, что полноценное формирование ИКК и МКК в рамках практического курса ИЯ возможно лишь на основе ряда междисциплинарных специальных курсов, раскрывающих проблематику межкультурного общения в широком аспекте, в том числе выходящем за рамки собственно лингвистического, поскольку МКК подразумевает формирование не только (меж)языковой, но и шире – межкультурной личности.

Обозначенный подход может быть истолкован как формирование профессионально специализированной иноязычной коммуникативной компетенции в межкультурной парадигме. При этом основной целью обучения в неязыковом вузе мы считаем формирование у студентов неязыковых вузов профессионально специализированной иноязычной коммуникативной компетенции. Если все компоненты профессионально специализированной ИКК будут формироваться с учетом межкультурного измерения, то совокупность межкультурных аспектов соответствующих компонентов ИКК составит ограниченную профессионально специализированную межкультурную компетенцию. Понимаемая таким образом профессионально специализированная МКК может рассматриваться как самостоятельный компонент целей обучения, а не один из компонентов ИКК.

С учетом сказанного можно полагать, что при формулировании целей обучения в техническом вузе формирование ограниченной межкультурной компетенции должно быть выделено в качестве самостоятельного компонента целей обучения, а ее содержание определяться на основе выявления тех проблем межкультурного общения, которые проявляются в первую

очередь в сфере профессионально специализированного общения. В связи с этим встает задача выявления особенностей межкультурного общения выпускников технических вузов, выделения в структуре знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешную межкультурную коммуникацию, таких элементов, которые имеют профессионально маркированный характер. В то же время данная компетенция включает и общекультурный компонент, то есть знания и умения, не зависящие от сферы профессиональной деятельности.

Существенно, что МКК «предполагает формирование не только умений межкультурного общения, но и умения применения обеспечивающих его продуктивность эвристических процедур и стратегий постоянного познания особенностей конкретных культур и особенностей их взаимодействия», поскольку «МК компетенция – это такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности», «способность обучающихся создавать единое с инокультурным собеседником значение происходящего на основе знаний о различиях культур и умений как обсуждать эти различия, выступая посредником между культурами, так и изменять собственное отношение к ним» [Елизарова: 2001]. Совершенно очевидно, что овладение указанной способностью сопряжено с высоким уровнем рефлексивных умений формируемой вторичной языковой личности.

Совокупность указанных готовностей и способностей вторичной языковой личности, сопряженных с владением и овладением ИКК и МКК, соотносится с тем, что можно назвать рефлексивной компетенцией. При этом рефлексивная компетенция не исчерпывается только лишь указанными готовностями и способностями, которые составляют лишь один из ее элементов, связанный с владением и овладением ИЯ. Рефлексивная компетенция, на наш взгляд, есть интегральное качество личности, формирование которого возможно на основе комплекса дисциплин, изучаемых в вузе. Для обозначения того компонента рефлексивной компетенции, которая связана с владением и овладением ИКК и МКК в интересах профессии, мы вводим понятие профессионально специализированной иноязычной рефлексивной компетенции (ИРК).

Опираясь на обозначенный выше способ формирования межкультурной компетенции и экстраполируя его на формирование иноязычной рефлексивной компетенции, мы предлагаем формировать ИРК в процессе формирования ИКК и МКК путем привнесения рефлексивных аспектов в каждую из их составляющих.

Развитые рефлексивные умения связаны с формированием всех уровней структуры вторичной языковой личности. Происходящая в настоящее время смена парадигмы лингвистических исследований, приобретающих

все более антропоцентрический и, в связи с этим, междисциплинарный характер, влечет за собой весьма важное для методики обучения иностранным языкам следствие, а именно: содержание знаний, обеспечивающих процесс овладения иностранным языком, становится более емким. Оно подразумевает не только знания о структурно-функциональных особенностях изучаемого языка, но и обширный круг представлений, сопряженных с учетом «человеческого фактора» в речевой коммуникации на этом языке, с особенностями различных сфер и ситуаций общения, вбирающих в себя многочисленные социальные, социокультурные, межкультурные, психологические параметры, отражающиеся в специфике коммуникативного поведения людей. Овладение этими знаниями приводит к перестройке когнитивных структур сознания, изменению тезауруса языковой личности и расширению ее рефлексивного потенциала.

Рассмотренные выше подходы к формированию целей обучения ИЯ в русле интеграции компетентностной, коммуникативной и межкультурной парадигм позволяют считать стратегической целью обучения иностранному языку в инженерно-техническом вузе формирование профессионально ориентированной вторичной языковой личности. Показателями уровня сформированности профессионально ориентированной вторичной языковой личности являются профессионально специализированная иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально специализированная межкультурная компетенция и профессионально специализированная иноязычная рефлексивная компетенция.

Последовательная реализация межкультурной парадигмы в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе с неизбежностью приводит к концепту межкультурной языковой личности, которая интегрирует в себя «первичную» (связанную с владением родным языком и родной культурой) и вторичную языковую личность. Можно предположить, что «усиление» межкультурных и (следовательно) рефлексивных компонентов содержания обучения в процессе формирования вторичной языковой способствует установлению многообразных связей между первичной и вторичной языковой личностью и создает предпосылки формирования межкультурной языковой личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.
2. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 44 с.

3. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

**Э.И. Клейман**  
ПГТУ, Пермь, Россия  
[ikg@pstu.ru](mailto:ikg@pstu.ru)

### **Становление учебной компетентности как педагогическая проблема вуза**

Одной из фундаментальных проблем педагогической деятельности на протяжении всего исторического этапа ее существования является проблема формирования умений учиться. В педагогике традиционно выделялись общеучебные умения – умения, обладающие свойством широкого переноса, которые используются при решении широкого круга задач на занятиях по различным предметам, а также в разнообразной практической деятельности.

«Научить учиться» – такая задача решается и при подготовке ребенка к школе, и при переходе его в основную школу, и при поступлении в вуз, и в ходе профессионального образования, и в дальнейшей жизни, ибо характерным требованием XXI века является способность человека учиться в течение всей жизни.

В то же время многолетние наблюдения показывают, что большинство выпускников общеобразовательных школ, даже тех, кто довольно успешно выдерживают вступительные испытания в вузы, неизбежно сталкиваются с проблемами, обусловленными недостаточной сформированностью познавательных, практических, организационно-оценочных умений и учебнозначимых качеств личности, составляющих учебную компетентность.

Новые требования к результатам обучения учащихся предполагают направленность на формирование ключевых компетентностей как основного результата обучения.

Советом Европы принято определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

– «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развитие климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, та-

кими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе.

А.В. Хуторской приводит свой список основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция, или компетенция личностного совершенствования [Хуторской: 2002]. Каждая из них в свою очередь представляет набор не менее значимых компетенций/компетентностей, соотносимых с основными сферами деятельности человека, выделенными

Разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагаются наиболее общие основания разграничения компетентностей – по сферам [Стратегия: 2001]. Они полагают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

– «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».

Необходимо подчеркнуть, что во всех существующих классификациях ключевая компетентность, связанная с учебной деятельностью, присутствует, хотя и под разными наименованиями (компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, учебно-познавательная компетентность и т.п.).

Необходимо иметь в виду, что профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека, т.е. в профессиональной и учебной.

В исследованиях по проблеме компетентностного подхода в образовании часто используются два синонимических понятия – «компетенция» и «компетентность». Анализ литературы показывает, что эти понятия либо отождествляются (В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), либо дифференцируются (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.Н. Куница, Н.Хомский, А.В. Хуторской). В.В. Краевским и А.В. Хуторским сделана попытка разделить общее и индивидуальное в содержании компетентностного образования. Вместе с тем А.В. Хуторским выделена иерархия составляющих образовательной компетентности – ключевые (относятся к общему содержанию образования); общепредметные (относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей) и предметные (частные по отношению к двум предыдущим уровням компетентности). Таким образом, ключевые компетентности конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Одной из основных составляющих образовательной компетентности является учебно-познавательная компетентность, формирование которой необходимо для повышения эффективности учебной деятельности учащегося в школе, а затем и в вузе. В литературе основное внимание уделяется общим вопросам, связанным с проблемами формирования и развития компетентности. Обобщая, дополняя и расширяя понятие «компетентность», данное А.В. Хуторским, А.Н. Дахиным, С.Е. Шишовым, В.А. Кальней и И.А. Зимней, мы под учебной компетентностью понимаем наличие у учащегося совокупности взаимосвязанных мотивов, знаний, умений и качеств личности, которые позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную учебную деятельность в условиях дистанционного образования.

Новые условия выдвинули иные требования к результатам учебной деятельности и выявили ряд противоречий:

- между необходимостью повышения уровня сформированности учебных умений первокурсников, составляющих ключевые компетентности, и недостаточностью дидактической обеспеченности этого уровня;
- между нарастающим объемом учебной информации и ограниченным количеством учебного времени, которое отводится для ее освоения;

– между необходимостью организации целенаправленной учебной деятельности первокурсников как пропедевтического этапа профессионального образования и отсутствием достаточного научного и организационного обеспечения этого процесса;

– между необходимостью формирования у студентов целого ряда значимых учебно-познавательных умений и качеств личности, связанных с возможностью профессионального образования и отсутствием специальных методик, готовых технологических решений.

Указанные противоречия определили проблему исследования, которая состоит в теоретическом обосновании и практической реализации системы организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования, направленной на оказание помощи в достижении ими образовательных целей, соответствующих особым дидактическим условиям получения образования.

**Объект исследования:** учебная деятельность студентов в условиях дистанционного образования.

**Предмет исследования:** система организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что система организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования способствует становлению учебной компетентности,

– если выявлена специфика и особенности организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования;

– сконструирована система организации учебной деятельности в условиях дистанционного образования, способствующая развитию мотивации учения, умений, составляющих основу учебной компетентности.

#### **Задачи первого этапа исследования**

1. Выявить особенности и специфику требований к организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования, способствующую развитию умений, составляющих основу учебной компетентности.

2. Разработать модель системной организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования.

#### **Методологическую базу исследования** составляют:

– исследования в области философии и методологии педагогических исследований (Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.И. Купцов, В.В. Краевский, В.С. Леднев, Б.Г. Юдин);

– положения деятельностного подхода в обучении (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, И.С. Якиманская и др.);



– личностно-деятельностный подход, в основе которого единство личного и деятельностного компонентов в процессе практической деятельности в определенном социальном контексте, создающем положительный эмоционально-мотивационный фон (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн; Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, И.С. Якиманская и др.);

– компетентностный подход (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, О.Е. Лебедев, А.Н. Дахин, В.А. Кальней, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.).

**Теоретическую основу исследования** составляют идеи, отраженные в научных трудах:

– по теории учебной деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.Я. Лернера, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной; характеристике и классификации умений: О.В. Акуловой, Т.А. Александровой, А.А. Боброва, Л.Я. Зориной, Н.А. Лошкаревой, Н.А. Менчинской, В.Н. Максимовой, А.В. Усовой, Г.И. Щукиной и др.;

– по теории проблем мотивации А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Б.И. Додонова, Е.П. Ильина, Л.С. Ильюшина, А.К. Марковой и др.; мотивации учебной деятельности: Г.С. Абрамовой, В.А. Аверина, А.Г. Асмолова, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, М.В. Поповой, А.А. Реана, Е.Е. Сапоговой, В.И. Слободчикова и др.;

– по теории и практике педагогических технологий В.П. Беспалько, Л.Я. Зориной, М.В. Кларина, М.Е. Бершадского, В.В. Гузеева, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, С.А. Смирнова, Н.Н. Суртаевой, М.А. Чошанова, Н.В. Чекалевой и др.

Известно, что с позиции личностно-деятельностного подхода учебная деятельность рассматривается как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку». При этом структурный состав организации учебной деятельности включает следующие компоненты: а) учебная мотивация; б) учебная цель; в) учебная задача, предлагаемая в форме учебного задания, которая принимается обучаемым; г) решение учебной задачи посредством учебных действий; д) контроль преподавателя, т.е. контрольные действия, переходящие в самоконтроль; е) оценка преподавателя, т.е. внешние оценочные действия, переходящие в самооценку (И.А. Зимняя).

Как показал анализ психолого-педагогических исследований, у студента качественно меняется содержание учебной деятельности, которая начинает совмещать в себе как внутренние мотивы усвоения знаний в рам-

ках, имеющих личную смысловую ценность, так и широкие социальные мотивы. Учебная деятельность является для студента средством реализации жизненных планов, связанных с профессиональным образованием. При этом под мотивом учебной деятельности следует понимать «все факторы, обусловившие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы» (Е.П. Ильин). Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности преподавателя.

Теоретический анализ позволяет определить место и роль компетентностей как одного из основных результатов в процессе организации учебной деятельности студентов в условиях дистанционного образования. Понятие «учебная компетентность» сложилось сравнительно недавно, она определена в качестве ключевой.

Под учебной компетентностью мы понимаем интегральное свойство, позволяющее студентам личностно-мотивированно осуществлять учебную деятельность; базирующееся на системе ценностей; включающее совокупность общих учебных умений, умения принимать решения и предвидеть возможные результаты.

В логике данного исследования учебная компетентность студента понимается как мотивированное обобщенное умение работать с информацией, представленной в различных формах, являющееся основой решения учебных задач при реализации образовательных целей. Определение конкретизировано через выделение следующих компонентов: мотивационного, информационно-деятельностного, рефлексивного.

1. Мотивационный компонент связан со сформированностью интереса к учебной деятельности и направлен на достижение результатов, значимых на данном этапе для реализации образовательных целей студентов.

2. Информационно-деятельностный компонент обусловлен уровнем умений студентов анализировать, выбирать, интерпретировать, применять учебную информацию, полученную из одного или нескольких источников в контексте решаемых в процессе учебной деятельности задач.

3. Рефлексивный компонент способствует осмыслению собственной учебной деятельности, ее результатов в сопоставлении с динамикой собственных достижений и сравнении с результатами других.

В состав учебной компетентности входят обобщенные умения, обладающие свойством широкого переноса. Это умения, которые студенты могут использовать при решении широкого круга задач не только в рамках одного предмета, но и в разнообразной практической деятельности. В данном исследовании обобщенное умение понимается как способность учени-

ка решать учебные задачи на основе общих способов деятельности в разнообразных учебных действиях (А.В. Усова).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – №2. – С. 26–28.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.11–14.
3. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
4. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14). – С. 22–25.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 26–32.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
7. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М., 2002.
8. Митина, Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М., 1998.
9. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М. Новиков. – М., 2000.
10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. (англ. 1984).
11. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
12. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
13. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – М.: Центр «Эйдос», 2002.

**Совершенствование профессиональной компетенции  
учителя английского языка  
с помощью ресурсов сети Интернет**

Развитие системы отечественного образования тесно связано с решением проблемы развития профессиональной компетенции учителя. Личность учителя, его профессиональное развитие приобретают особое значение. Современной школе необходим инициативный, творческий педагог, способный преодолевать собственные профессиональные барьеры и затруднения, уходить от устоявшихся стереотипов педагогической деятельности, готовый овладевать новыми способами профессиональной самореализации и использовать новейшие достижения науки и практики.

Все эти требования, предъявляемые к современному педагогу, относятся и к учителю английского языка.

При всем многообразии педагогических, психологических, методических исследований, посвященных проблеме профессиональной компетенции учителя иностранного языка, следует констатировать отсутствие четко унифицированного понимания сути профессиональной компетентности и методической компетенции как ее ядра (Соловова Е.Н.).

В структуре профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка Е.Н. Соловова выделяет следующие центральные компоненты профессиональной компетенции: коммуникативная и профессионально-коммуникативная, психолого-педагогическая и обще-дидактическая, предметная и общекультурная, социальная и личностная [2: с.86].

Автор другого подхода Гребенкина Л.К. выделяет технологическую составляющую профессиональной компетентности, которая включает операционально-деятельностный или операционально-процессуальный компонент компетентности учителя [1: с.10]. Технологическая компетентность, по мнению исследователя, характеризуется соответствующими знаниями (знания о технологиях и знания технологий, методов, средств, форм деятельности и условий их применения, организации) и соответствующими проявленными умениями творчески применять эти знания, проектировать учебную деятельность, анализировать эффективность и результаты своей деятельности.

Объединяя общее в разных подходах, можно заключить, что под профессиональной компетентностью применительно к педагогической деятельности понимается интегральная характеристика личности и профессионализма учителя, определяющая его способность результативно решать

профессиональные задачи, возникающие в педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях.

Для развития и совершенствования уровня своей профессиональной компетентности учителю иностранного языка необходимо постоянно быть в курсе новейших достижений в теории и практике преподавания иностранных языков, вступать и поддерживать контакт с представителями профессионального сообщества, осуществлять обмен опытом. В этом отношении ресурсы сети Интернет предоставляют неисчерпаемые возможности, преимущества которых неоспоримы по сравнению с традиционными очными формами профессионального самосовершенствования.

В данной статье представлен обзор ряда интернет-сайтов позволяющих учителю английского языка самостоятельно совершенствовать уровень своей общедидактической или технологической компетентности.

Так, на сайте американского дидакта Мак Кензи – [www.surfaquarium.com/it.htm](http://www.surfaquarium.com/it.htm) – представлена «кладовая» прогрессивных достижений в области теории и практики педагогических технологий в преподавании английского языка. Читателям предлагается познакомиться и поучаствовать в методических мастерских по вопросам внедрения в учебный процесс технологии обучения в сотрудничестве, использовании проблемно-поискового метода, веб-квестов, теории множественности интеллекта и другим инновационным технологиям. Каждый желающий может найти список рекомендуемой литературы, при этом есть ссылка на электронный вариант некоторых фрагментов из монографий зарубежных авторов – разработчиков педагогических технологий.

Например, теории множественности интеллекта, получившей широкое применение в западных школах, отведено особое место на данном сайте. Учитель может найти информацию на английском языке, начиная с описания исторических предпосылок возникновения теории, тест на выявление доминирующего типа (типов) интеллекта учеников, детальное описание каждого из восьми типов интеллекта и наиболее предпочитаемых видов учебной деятельности, интерактивные упражнения, направленные на развитие умений всех видов иноязычной деятельности, завершая примерами проектов, предполагающих вовлечение учащихся с разными типами интеллекта. Использование данных о теории множественности интеллекта позволяет учителю иностранного языка осуществлять диагностику индивидуальных и личностных особенностей учащихся, овладеть дифференцированным подходом к обучающимся, что является содержанием обще-дидактической профессиональной компетенции учителя.

Технология обучения в сотрудничестве наряду с проектной технологией является основополагающей в рамках личностно-

ориентированного обучения согласно государственному образовательному стандарту. Следовательно, умение организовать учебный процесс в малых группах сотрудничества – это неотъемлемое требование к уровню профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Теоретическим и практическим вопросам данной технологии посвящен сайт [www.jigsaw.org/index.html](http://www.jigsaw.org/index.html), содержащий исчерпывающий объем информации об истории возникновения технологии, этапах осуществления технологии, приемах, сложностях, наиболее часто задаваемые учителями вопросы, а также интересные разработки уроков на английском языке.

В эпоху личностно-ориентированного обучения часто можно встретить синтез нескольких педагогических технологий, органично дополняющих друг друга. Например, на сайте [www.jigsawhelper.net/template.htm](http://www.jigsawhelper.net/template.htm) учитель может найти ряд тематических веб-квестов, предполагающих работу обучающихся в малых группах сотрудничества. Более того, особый интерес представляет квест, посвященный развитию умений учащихся писать поэтические произведения в жанре конкретной поэзии (VikingWebQuest). Данный веб-квест позволяет проявить творческие умения – находить ассоциации к понятиям, реконструировать текст в новом неожиданном контексте, выражать свое эмоциональное отношение к объекту, что лежит в основе концепции целостного обучения иностранному языку. Развивать творческие умения написания текстов в жанре конкретной поэзии можно с помощью интерактивных ресурсов, включающих графику и анимацию на сайте [www.readwritethink.org](http://www.readwritethink.org) (например, акrostих, диаманта, стихотворение с визуальными эффектами и др.).

Следует отметить ресурсы сети Интернет, позволяющие учителю английского языка и его ученикам участвовать в международных телекоммуникационных проектах. На протяжении уже двенадцати лет действует ассоциация педагогов – разработчиков проектов, вовлекающих в данную деятельность участников из 80 стран мира ([www.learn.org](http://www.learn.org)). В рамках данного ресурса можно найти несколько десятков монопредметных и межпредметных проектов, которые действуют в определенные сроки на протяжении года. Учитель английского языка имеет возможность зарегистрироваться и включиться с группой учащихся в реализацию проекта, не прибегая к самостоятельному поиску зарубежных партнеров и поэтапному планированию проекта, так как вся эта работа проводится скрытым координатором проекта. Не упоминая об огромных мотивирующих резервах международных проектов, считаю необходимым подчеркнуть важность включения подобных проектов в профильных классах общеобразовательной школы и в специализированных языковых школах.

К сожалению, невозможно осветить все возможные ресурсы в рамках одной статьи, но очевидно то, что ресурсы сети Интернет неисчерпаемы и

дают возможность педагогам постоянно совершенствовать уровень своей профессиональной компетентности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никифорова, Е.И. Развитие технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации: методический аспект / Е.И. Никифорова // Методист. – № 7. – 2006. – С.10–13.
2. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. Интегративно-рефлексивный подход / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса, 2004.

**Д.А. Котковец**  
ПГТУ, Пермь, Россия  
[lkg@pstu.ru](mailto:lkg@pstu.ru)

#### **К вопросу о взаимодействии в триаде учитель – учебник – ученик (в дистанционном обучении)**

Для любого типа обучения на современном этапе становится значимой опорой на личностно-ориентированное обучение (Бондаревская, Кульневич, Сериков и др.). Известные психологи Л.С. Выгодский и А.Н. Леонтьев заложили основы личностно-ориентированного подхода еще в деятельностной теории обучения. Удачнее всего особенности такого обучения можно сформулировать словами: «Человек лучше всего обучается, когда взаимодействует с реальным миром и извлекает урок из синяков и шишек, которые он набивает».

Хорошо известно, что взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий (Г. Гегель, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Ф. Энгельс). Взаимодействие носит универсальный объективный характер, так как связи внутри и между явлениями существуют независимо от человеческого сознания, и практически нет таких явлений, которые нельзя было бы объяснить через взаимодействие.

По мнению А.Н. Леонтьева, познание всякой вещи возможно лишь в ее отношении к другим вещам, во взаимодействии с ними, в движении.

Многие ученые отмечают, что взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Реальное взаимодействие педагогов и учащихся – живая ткань, человеческая основа, цель и результат педагогической системы. Педагогическое взаимодействие своеобразно: его содержание и способы определяются задачами воспитания и обучения людей. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт педагога и учащихся, следствием которого является взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

В пределах этой системы переплетается ряд линий взаимодействия: между педагогами, между воспитанниками и т.д.

Л.К. Гейхман считает, что «педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [Гейхман: 2002].

В традиционной схеме обучения, как отмечают многие исследователи, основным источником информации является преподаватель, передающий ее студенту, который воспринимает ее, уже пропущенную через сознание преподавателя, другого человека. В результате, как отмечает А.Л. Назаренко, всегда присутствует возможность искажения информации при ее декодировании [Назаренко: 2006]. В этом случае нельзя не согласиться с Л.К. Гейхман, уточняющей, что в таком педагогическом процессе, где педагог – транслятор знаний, а ученик – приемщик, программируется субъект-объектный характер процесса обучения [Гейхман: 2002]. В этом случае технология обучения практически не ориентирована на взаимодействие.

Для педагогических исследований конца XX века характерны фиксации качественных изменений позиций субъектов образовательного процесса: однонаправленный стиль взаимодействия постепенно меняется на субъект-субъектный, основанный на технологии встречных усилий участников процессов обучения и воспитания.

Так как определяющей тенденцией современного обучения является переход к личностно-ориентированной системе образования, это, по мнению Е.С. Полат, способствует тому, что «парадигма образования учитель – учебник – ученик должна быть заменена на новую: ученик – учебник – учитель». Впрочем, парадигма образования – замкнутая (круговая) система, где дефисы могут заменены двойными стрелками. Поэтому смена места ее компонент имеет скорее психологическое значение [Полат: 1998].

Дистанционное обучение, которое в настоящее время в силу переноса акцента на большую самостоятельность учащегося становится все более популярным, представляет собой новую, измененную, разорванную триаду ученик – учебник – учитель, где ее компоненты разъединены по месту и по времени.

Таким образом, сама организация учебного процесса в дистанционной форме предусматривает осуществление интерактивности на всех трех уровнях: между учителем и учащимися, между учащимися, между учащимися и средствами обучения, которые в электронном виде в свою очередь как полагает Е.С. Полат, предполагают интерактивность [Полат: 1998].

Действительно, появляется новая схема взаимодействия субъектов в системе обучения, когда они могут взаимодействовать между собой син-



хронно или асинхронно в условиях инвариантности расположения в пространстве и согласованности по времени.

Видоизменения происходят по всем линиям взаимодействия. Мы рассмотрим линию взаимодействия ученик – учебник (в нашем случае учебные материалы, расположенные на сайте). Компьютерные средства обучения содержат модели изучаемых знаний и являются самостоятельными объектами обучения только в усеченной системе обучения – без учителя, реализуя парадигму ученик – учебник. Поскольку здесь эти информационные объекты не могут рассчитывать на их активизацию и воспроизведение учителем, то и требования к ним должны предъявляться другие, чем в традиционной системе обучения:

Во-первых, они должны быть доступными для учащихся и соответствовать их уровню знаний и мышления.

Во-вторых, они должны быть воспроизводимыми и соответственно, представлять все системные связи и отношения.

В-третьих, они должны содержать максимально возможное количество средств самоактивизации [Коротенков: 2005].

Сравнивая традиционный учебник с электронным учебным изданием, Э.Г. Азимов, например, в своем исследовании подчеркивает их сходство. Он пишет, что, как и учебник, компьютерный курс является отображением, схемой, моделью учебного процесса, целей обучения, особенностей изучаемого языка, психологии усвоения-обучения, стратегий учебных действий обучаемого и обучающих действий преподавателя. Отличительной чертой последнего, пишет ученый, является в основном наличие обратной связи [Азимов: 2004].

Возникает вполне закономерный вопрос: какова же роль учителя при работе с такого рода учебниками? Каким образом он может использовать их в учебном процессе? Как он будет направлять и контролировать деятельность ученика?

В теории ответы на эти вопросы давно готовы. Учитель, говорят специалисты, в эпоху НИТ должен окончательно утратить роль главного источника и распространителя знаний (частично она уже была утрачена им с появлением книгопечатания), он должен направлять, координировать поиск ученика, быть его партнером и советчиком. Обучение должно: а) строиться не от приобретения знаний – к решению проблемы, а, наоборот, от проблемы – к знаниям, необходимым для ее решения; б) стать максимально интегрированным, так как редко встречаются задачи, для решения которых достаточно знать ответ только на один вопрос, гораздо чаще требуется сумма знаний и в большинстве случаев за ними приходится обращаться к разным предметным областям. Контролировать нужно не объем и прочность знаний, а умение оперативно найти необходимые сведения и применять их в решении конкретной задачи. По мнению многих разработ-

чиков мультимедийных программ, новые компьютерные тестовые системы (пока еще, как они замечают, не разработанные) позволяют эффективно следить за ходом обучения, направлять учащегося по самому оптимальному пути в сложном лабиринте гипертекстовой обучающей среды [Руденко-Моргун: 2001].

Однако это в теории, на практике же учитель продолжает работать в русле традиционной методики, а главным адресатом компьютерных учебников и учебных пособий является частный пользователь – школьник, абитуриент, студент, и это вызывает вполне обоснованную тревогу.

Российские учителя и авторы учебников и учебных пособий в массе своей исключены из процесса освоения нового учебного средства. Не имея возможности работать с компьютером у себя дома и на работе, они продолжают оставаться неподготовленными к использованию компьютерных дидактических материалов, к их критической оценке и тем более к их созданию. На сегодняшний день сложилась ситуация, при которой учащийся зачастую остается наедине с учебным материалом, вне поля досягаемости учителя, вне его контроля не только во время учебной деятельности (что нормально в условиях самостоятельной работы с компьютером), но и после ее. Не замечать этой ситуации – значит не замечать тенденций, которые проявляются в процессе учебного взаимодействия.

Конечно, обучающие программы, разработанные на основе технологий мультимедиа и гипертекста, уже в ближайшее время смогут составить серьезную конкуренцию иным учебным материалам. Благодаря своей интерактивности, нелинейности, динамичности они в большей степени отвечают потребностям, образу мышления молодого поколения, привыкшего получать сведения не только и не столько из книг, сколько из средств электронной информации и коммуникации: телевизора, видео, компьютера. Мультимедиа учебники современны и перспективны, поэтому способны быть мощным мотивационным фактором, привлекать к обучению, мотивировать. При этом не станет менее значимой роль учителя-тьютора, как думают многие. Напротив, возрастут его возможности и в применении самых разных форм и способов представления учебного материала, механизмов воздействия на учащегося, во много раз расширится сфера влияния его личности: от школьной и университетской аудитории до “виртуального класса” с неограниченным числом учеников в сети “Internet”. Но это произойдет только в том случае, если он сможет стать квалифицированным пользователем и автором компьютерных дидактических материалов, построенных с учетом нового понимания организации интерактивности, виртуального учебного взаимодействия.

Нам представляется оправданным вывод о том, что вопрос учебного взаимодействия в триаде учитель – ученик – учебник в дистанционном обучении недостаточно изучен и нуждается в определенных исследованиях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Азимов, Э. Г. Методическое руководство для преподавателей по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов. – М.: «МАКС-пресс», 2004.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Дону, 1999. – 560 с.
3. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л.К. Гейхман. – Пермь, 2002. – 260 с.
4. Коротенков Ю.Г. Дистанционное обучение в системе образования / Ю.Г. Коротенков // Школьные технологии. – 2005. – №3. С. 66–70.
5. Назаренко, А.Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Л. Назаренко // Иностранные языки в дистанционном обучении. – Пермь, 2006. – С.49–57.
6. Полат Е.С., Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С.Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192с.
7. Руденко-Моргун О.И, Мультимедиа учебник с точки зрения ученика, учителя и автора // Вестник ЦМО МГУ. – М., 2001. – №2.
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – 272 с.

**И.Б. Левенчук**  
ПГПУ, Пермь, Россия  
[leveninna@mail.ru](mailto:leveninna@mail.ru)

### **Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового факультета с помощью дискуссионного метода в рамках дистанционной системы обучения**

Перспективность и эффективность дистанционного обучения в высшей школе и в системе дополнительного образования не вызывает сомнений. Это подтверждено значительным зарубежным опытом в образовательной сфере и успешными начинаниями в нашей стране. При этом обязательно должна ставиться задача повышения качества обучения при заданных ресурсах.

Вне зависимости от принятой формы огромную роль играют методы обучения. Для традиционных его форм разработаны и широко применяются различные методы и методики, среди которых важное место занимают активные методы обучения (АМО). Активные методы обучения ориентированы на самостоятельную учебную деятельность студентов и успешно

могут применяться в дистанционном обучении. Одним из активных методов формирования коммуникативной компетентности, в том числе и в дистанционном обучении, является дискуссионный метод. Использование этого метода в дистанционном обучении возможно посредством участия студентов и преподавателей в учебных форумах и чатах.

Немецкие дидакты Сабине Динсел и Моника Райманн отмечают, что для развертывания дискуссии необходимо владеть стратегиями структурирования высказывания, смены партнера по коммуникации, создания общего контекста высказывания, уклонения от темы и возвращения к теме обсуждения, выделения главного в высказывании, внесение уточнения и поправок, предотвращения вмешательства в собственное высказывание; кооперативными стратегиям (запрос информации, переспрос, дополнение высказывания партнера по коммуникации); стратегиями вежливости [Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. 1999. S.46].

Вслед за немецкими учеными хотелось бы отметить, что одним из важнейших качеств молодого специалиста на сегодняшний день является высокая культура делового и межличностного общения: умение утверждать и аргументированно отстаивать свою позицию, предвосхищать намерения собеседника, находить компромиссы и опровергать необоснованные или бездоказательные мнения.

При этом коммуникативный подход к обучению ИЯ должен предполагать, в первую очередь, обучение общению в условиях, максимально приближенных к естественным.

Следует отметить, что на продвинутом этапе следует уделять особое внимание развитию неподготовленной, спонтанной речи, т.е. достижению такого уровня владения иностранным языком, при котором говорящий в состоянии без времени на подготовку и без прямых побуждений к высказыванию использовать языковой материал в ранее не встречавшихся ситуациях. [Гурвич, Шлямберг.1965.с.6].

Самой высокой формой неподготовленной речи, на наш взгляд, является умение вступить в дискуссию как в устной так и в письменной формах.

Традиционно в отечественной литературе под понятием «дискуссия» рассматривается обмен мнениями во всех его формах. Опыт истории показывает, что без обмена мнениями и сопутствующих ему прений и споров никакое развитие общества невозможно. Особенно это касается развития в сфере духовной жизни и профессионального развития человека.

Дискуссия как коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от изучаемого процесса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений.

Хотя в научной педагогической литературе дискуссии не классифицируются по компонентам деятельности (субъекту, объекту, средствам, опе-

рациям, потребностям, условиям, результатам), на практике дискуссия рассматривается как универсальное явление, которое, по существу, механически можно переносить без изменения из одной области в другую, например, из науки в профессиональную педагогику или методику обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др., а темы дискуссий — проблемы морали, политики, искусства и техники, науки и спорта, медицины и семейных отношений и др.

С.А. Мухина, А.А.Соловьева выделяют в качестве целей:

- 1) анализ, исследование проблемы;
- 2) преобразование и модернизация проблем;
- 3) обучение дискуссионной процедуре;
- 4) стимуляция творческого потенциала;
- 5) диагностирование проблем;
- 6) принятие решения по высказываниям дискутантов [Мухина, Соловьева: 2004: с.60].

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставится сразу несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с её темой. Если тема обширна, содержит большой объём информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения.

В соответствии с целями следует сделать вывод о том, что учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т. е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории.

Во время дискуссии оппоненты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому [Полод: 2004].

В первом случае больше будут проявляться качества, присущие диалогу, во втором — дискуссия будет носить характер спора, т.е. отстаивание своей позиции. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору.

Какие бы характеристики ни преобладали в дискуссии (взаимоисключающий спор или взаиморазвивающий диалог в деловом режиме), главный фактор для повышения эффективности любой дискуссии — это сопоставление различных позиций дискутантов.

Социально-психологической основой делового общения является не только высказывание самого дискуссанта, но и умение вникнуть в другие, иногда противоположные позиции участников дискуссии.

Положительно влияет на результативность дискуссии атмосфера корректности, этичности и доброжелательности.

Результатом дискуссии должна быть реализация поставленных целей. Итоги дискуссии многогранны. Часть из них находится на поверхности, например диагностирование или корректировка проблемы. Но существуют незаметные, невидимые результаты, которые для дискуссанта имеют не меньшее значение, т.е. это второй план дискуссионной процедуры.

Результаты дискуссии, как правило, связаны не только с поставленными целями, но и с актуальностью проблемы.

Если проблема взята широко, вероятно, и результат может быть примерно таким: упорядочение информации, поиск альтернатив, теоретическая или практическая интерпретация, научное и методическое обоснование.

Если проблема носит конкретный, узкий характер, то имеется вероятность, что проблема будет решена или найдена альтернатива. Подобные четко выдержанные дискуссии приносят положительный результат: в конце дискуссии принимаются конкретные решения.

Следует отметить, что дискуссионный метод позволяет максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт.

Учебные групповые дискуссии дают наибольший эффект при изучении и проработке сложного материала и формировании нужных установок. Этот активный метод обучения обеспечивает хорошие возможности для обратной связи, подкрепления мотивации, практики, переноса знаний и навыков из одной области в другую.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурвич, П.Б. Дефиниция неподготовленной речи / П.Б. Гурвич, Р.З. Шлямберг // ИЯШ. – 1965. – №6.
2. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева – Ростов-н/Д.: Феникс. – 2004.
3. Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. – Frankfurt/Main, 1999 S.46.

### Компетентностное образование в обучении иностранным языкам: история развития и современное состояние

Выявлением сущности феномена «коммуникативная компетенция» в лингвистических и методических подходах занимаются отечественные ученые и ученые зарубежных стран (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Л.В. Казанцева, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев, А.Н. Леонтьев, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, В.Л. Скалкин, Р.В. Фастовец, В.Б. Царькова, В. Douglas, R. Brumfit, S. Canale, K. Johnson, W. Littlewood, D. Nunan, R. Oxford, J. Richards, T. Rodgers, R. Scarcella, J. Sheils, M. Swain, E. Tarone, G. Jule и др.). К настоящему времени ими предпринято большое количество усилий в определении компонентного состава данного понятия, разработке его теоретической модели.

В современных условиях **компетентностный подход** является инновационной парадигмой конструирования образовательных стандартов общего образования в России. 23 апреля 2002 года на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО состоялось обсуждение доклада А.В. Хуторского на тему «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов» [Хуторской]. Разработчики данной концепции (В.В. Краевский, А.В. Хуторской) стремились предложить новое методологическое решение включения в структуру образовательного стандарта *общепредметного содержания образования*, позволяющего задать технологию проектирования стандарта и определить роль и место общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ключевых компетенций.

В качестве ведущей компетенции авторы концепции выделили *образовательную компетенцию*, которая предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками. С точки зрения требований к уровню

подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные со способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Другими словами, *образовательная компетенция* – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) разработчики предлагают трехуровневую иерархию компетенций:

1) *ключевые компетенции* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) *общепредметные компетенции* – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций **ключевыми образовательными компетенциями** являются следующие:

1. *Ценностно-смысловая компетенция* – это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурная компетенция* – включает круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать по-



знаниями и опытом деятельности, это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. *Учебно-познавательная компетенция* – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добывание знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационная компетенция* означает, что при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данной компетенции в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли

гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

На наш взгляд, перечень ключевых компетенций дан в самом общем виде и нуждается в детализации, как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям.

Как справедливо отмечают авторы концепции, проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное *компетентностное образование*. Образовательные компетенции ученика будут играть многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в школе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях.

Становится очевидным, что введение в педагогическую науку и терминологию понятия «компетенция» позволяет значительно расширить представления об образовательных целях, увидеть направления модернизации российского образования.

В генезисе *компетентностный подход* впервые начал разрабатываться в Великобритании, собственно зародился и впервые осмысливался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. Еще со времен Я.А. Коменского сфера образования оперирует своими базовыми единицами – знаниями, умениями, навыками; профессиональная сфера в качестве таковых имеет компетенции. Именно профессия востребует компетентность человека (общеобразовательный аспект) и что должно входить в сферу его компетенций (профессиональный аспект).

Мы проанализировали концепцию Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка» [Common: 2001], в которой представлены необходимые параметры и критерии оценки/самооценки уровней владения языком в целях стимулирования всех участников учебного процесса к осознанному изучению языка. В русле данной концепции выделяется два вида компетенций:

- *общая компетенция* – как сумма знаний, умений и характеристик, которые позволяют человеку совершать речевые действия. Разновидностями данной компетенции являются экзистенциальная компетенция, декларативное, социолингвистическое и эвристическое знание, межкультурные познания, практические навыки и умения, в том числе межкультурного общения, познавательные способности и учебные навыки;

- *коммуникативная компетенция* – совокупность общих способностей и навыков, необходимых для выполнения коммуникативных задач. В своем составе эта компетенция содержит языковую (лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую компетенции), социолингвистическую (знание маркеров социальных отношений, правил вежливости, народной мудрости, регистров общения, диалектов и акцентов) и прагматическую (компетенцию дискурса, схематического строения речи, функциональную компетенцию) компетенции.

Проанализировав нормативные образовательные российский и европейский документы мы пришли к выводу, что проблема компетенций является научной проблемой, ее понятийно-терминологическое содержание лежит в поле зрения ученых и является объектом научных споров и дискуссий. Однако в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам – это известное понятие, хотя также претерпевающее изменения в своем семантическом осмыслении.

В нашем исследовании под *компетенцией* мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), имеющих отношение к определенному ряду явлений и предметов, обычно в профессиональной области, и необходимых для качественной продуктивной деятельности с ними. *Компетентностью* считаем общую характеристику личности человека, включающую владение или обладание им совокупностью компетенций и сопряженную с личностным отношением к предмету деятельности.

Однако, термин "компетенция", давно используемый в лингвистике и методике преподавания иностранных языков, был введен Н. Хомским в 1965 г. (Цит. по [Гез: 1984: 17]), точнее, возвращен в понятийный аппарат лингвистики, так как еще раньше встречался в работах В. Гумбольдта и других языковедов в связи исследованием проблем генеративной грамматики. Сначала этот термин обозначал способность, необходимую для выполнения преимущественно языковой деятельности в родном языке. По-

этому неслучайно лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, принадлежащей языковой личности, психологи ведут речь о компетентности как о психологическом новообразовании личности.

Интересующий нас термин “коммуникативная компетенция” был впервые использован социолингвистом Д. Хаймсом, чтобы компенсировать, слишком узкое, по его мнению, понятие компетенции. У Н. Хомского понимание компетенции сводилось к «творчеству, подчиненному правилам» [Chomsky: 1967] и отвечало за социальные и функциональные правила, нежели лингвистические. Он утверждал, что способность говорить компетентно требует знания не только грамматики языка, но также понимания, что сказать кому, когда и при каких обстоятельствах: «есть правила использования языка без которых грамматические правила будут бесполезны» [Chomsky: 1967: 84]. Тогда Д. Хаймс определил коммуникативную компетенцию как «один из аспектов человеческой компетенции, обеспечивающей получение и переработку информации» [Douglas: 2000: 227]. Также другими социолингвистами (Н.Б. Мечковская, М. Юсслер и др.) было предложено понятие коммуникативной компетенции как «способности правильно использовать язык в различных социально детерминированных ситуациях» [Douglas: 2000: 103].

Американская исследовательница С. Савиньон утверждает, что «коммуникативная компетенция относительна, а не абсолютна, и зависит от взаимодействия всех участников коммуникации» [Mitchell: 1998:227]. Как мы видим, теперь это понятие не несет тот внутриличностный характер, как у Н. Хомского, а представляет собой динамическое, межличностное содействие, которое может быть исследовано только через открытое представление двух или нескольких членов коммуникации. С. Савиньон выделила следующие характеристики коммуникативной компетенции:

а) коммуникативная компетенция больше динамическое, чем статическое понятие. Оно зависит от передачи значений в единой символической системе между двумя или более людьми;

б) коммуникативная компетенция действует как в письменной, так и в устной речи, так же как во многих других символических системах;

с) коммуникативная компетенция зависит от контекста. Коммуникация происходит в совершенно разных ситуациях, и её успешность зависит от понимания контекста и предыдущего опыта в такой же ситуации. Это требует соответствующего выбора знаний и стиля в зависимости от ситуации и участников коммуникации;

д) между компетенцией и перформацией нет теоретической разницы. Компетенция определяется как предположительная основная деятельность, а перформация – как практическое применение этой способности. Компетенция – это то, что мы знаем. Перформация – это то, что мы делаем. Только перформация осязаема, только посредством её компетенция может

развиваться, сохраняться и изменяться;

е) коммуникативная компетенция относительна, не абсолютна, и зависит от кооперации всех задействованных участников коммуникации. Тогда необходимо говорить о степенях коммуникативной компетенции.

Б. Томлинсон определяет коммуникативную компетенцию как “способность использовать язык эффективно для общения” [Mitchell: 1998:13]. В это понятие он включает следующие составляющие: социолингвистику, языковые знания и умения, другими словами, развитие способности использовать язык “точно, соответственно, результативно”.

Как свидетельствует проведенный анализ зарубежных методических подходов к выявлению сущности понятия «коммуникативная компетенция», оно является сложным, полифункциональным, когнитивно-лингвистическим качеством человека, имеющим в основе способность общаться устно и письменно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С.17–24.

2. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.

3. Chomsky, N. Aspects of the theory of Syntax. Cambridge, Mass, The M.T.T.Press, 1967.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

5. Douglas, B. H. Principles of Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

6. Mitchell, R. Second Language Learning Theories. Arnold Press, 1998.

**А.В. Матиенко**  
ИГЛУ, Иркутск, Россия  
[a\\_matienko@islu.irk.ru](mailto:a_matienko@islu.irk.ru)

#### **Коммуникативная компетенция как лингводидактический продукт**

Коммуникативная компетенция представляет собой демонстрируемое (declarative) и практическое (procedural) знание языка, обеспечивающее

достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической форме. Такое знание объединяется в «конструкт», который одновременно является предметом языкового тестирования и содержанием обучения.

В коммуникативной лингвистике, методике обучения иностранным языкам, а также теории языкового тестирования сделано немало попыток системно описать структуру коммуникативной компетенции учащихся (Зимняя; Мильруд; Цатунова; Canale; Bachman). Многочисленные попытки исследовать состав коммуникативной компетенции как лингводидактического конструкта показали, что неотъемлемой частью этих практических знаний является *владение средствами изучаемого языка* [Chomsky: 1986]. Пожалуй, это единственный компонент коммуникативной компетенции, который более или менее однозначно трактуется исследователями. Владеть средствами изучаемого языка можно в виде ментальной грамматики, лексики и фонетики (усвоенные правила грамматики, лексические средства и модели словообразования и словоупотребления, а также правила произношения, чтения и орфографии). Такое понимание характерно для «ментального» направления в лингвистике. Другим, не менее важным способом владения языковыми средствами является использование языка для достижения поставленной цели средствами коммуникации. Данное различие известно как противопоставление “language usage” и “language use” [Ellis: 1994]. Можно утверждать, что коммуникативная компетенция соединяет в себе как «коммуникативную способность», так и «коммуникативную деятельность» в терминологии [Chomsky: 1986].

*Лингвистический компонент коммуникативной компетенции учащихся представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику и фонетику, и готовность пользоваться ими в устном или письменном общении.*

Проблема заключается в том, что использование языка в коммуникативных целях представляет собой более сложное явление, чем ментальное владение средствами иностранного языка в виде правил или использование языковых средств в процессе общения. Поэтому лингвистический компонент коммуникативной компетенции рассматривается среди других компонентов лингводидактического характера, обеспечивающих эффективную коммуникацию.

Во всех моделях коммуникативной компетенции присутствует компонент, описывающий построение текстов (диалогических и монологических, устных и письменных, от минимального до значительного объема) в целях достижения поставленной цели. Построение текста как законченного в смысловом отношении произведения речи представляет собой развертывание мыслительного содержания в самостоятельной или интерактивной форме. Этот процесс называется дискурсом. Именно в дискурсе «живет»

язык, обеспечивая передачу и прием информации, которая фиксируется и сохраняется в текстах. В этом заключается главное различие дискурса и текста. Если дискурс представляет собой жизнь языка, то текст является «памятником жизни». Знание текстов, при всей ценности содержащейся в них информации, не может быть компонентом коммуникативной компетенции, точно так же как застывшая поза памятника не дает представления о сложности поведения и деятельности в реальной жизни. Это означает, что важным компонентом коммуникативной компетенции является не заучивание текстов, а развертывание в текст собственной мысли. *Дискурсивный компонент коммуникативной компетенции учащихся представляет собой построение текста в процессе формирования и формулирования учащимися собственной мысли.* Этот компонент (textual knowledge) предусматривает построение связных, осмысленных и логически организованных текстов в устной или письменной, диалогической или монологической форме непосредственно в процессе возникновения идей [Bachman: 1982].

Построение завершеного в смысловом отношении и логически организованного текста еще не означает компетентное владение иностранным языком. Коммуникативная компетенция гарантирует, что учащиеся могут не просто выражать языковыми средствами свои мысли, но делают это четко и точно, обеспечивая их адекватное понимание адресатом или аудиторией. Этот компонент коммуникативной компетенции называется прагматическим. *Прагматически компетентные учащиеся способны эффективно решать коммуникативно-рецептивные задачи, точно передавая и четко воспринимая смысл устного или письменного общения.* Прагматическая компетенция предполагает осуществление речевых функций (сообщение, отношение, пожелание, убеждение, извинение и др.), социальное взаимодействие с другими участниками коммуникации (дружеские или официальные отношения, объединение усилий или сопротивление, релевантность или случайность информации), выражение коммуникативного смысла (прямота или двусмысленность) (Мильруд; Council; Yule). Признаком прагматической компетенции является не столько «коммуникативный продукт», т.е. созданный текст, сколько «коммуникативный результат», т.е. адекватная ответная реакция слушателя или читателя. Если в результате убеждения слушающий изменил свою точку зрения, в ответ на запрос читатель получил в письменной форме именно ту информацию, которая требовалась, после ознакомления с мнением или суждением создатель четкое представление о позиции говорящего, то можно утверждать, что прагматическая компетенция конкретного ученика сформирована в достаточной степени. Иными словами, прагматически компетентные учащиеся в ходе общения «знают чего хотят», «говорят по делу», «добиваются своего».

Процесс речевого общения как в устной, так и письменной форме обычно бывает неплавным. Это обусловлено тем, что в коммуникативной деятельности нередко возникают осложнения в виде затруднений мышления, нехватки языковых средств и нарушения коммуникативного взаимодействия. Успешное преодоление коммуникативных затруднений зависит от стратегического компонента коммуникативной компетенции (Canale; Bachman). Существуют различные объяснения роли этого компонента в речевом общении. Позиции исследователей сводятся к тому, что стратегический компонент коммуникативной компетенции:

- нужен в ситуациях, где участникам общения не хватает имеющегося у них коммуникативного ресурса (например, иноязычных слов);
- влияет на реализацию других компонентов коммуникативной компетенции (например, на лингвистический компонент);
- реализуется как гибкая трансформация формы и содержания общения (например, описание предмета вместо его названия).

*Стратегический компонент коммуникативной компетенции обеспечивает принятие решений о наилучшем пути достижения коммуникативной цели в ситуации, требующей гибкости в использовании языковых средств, адаптации к индивидуальным особенностям других участников устного или письменного общения, а также речевого взаимодействия.* Данное определение показывает, что функция стратегического компонента выходит за пределы обеспечения простой компенсации в условиях дефицита языка и непосредственно связана с разработкой цели, плана, средств и хода общения, чтобы избежать коммуникативных неудач.

Специфическую роль стратегический компонент коммуникативной компетенции выполняет в ситуациях общения, осложненных культурными различиями участников.

В межкультурном компоненте коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык выделяется социолингвистическое социокультурное содержание [Council: 2001]. Социолингвистический компонент регулирует использование языка с учетом социальных условий. Этот компонент предполагает способность узнать по языковым признакам жителей разных регионов страны общения (не обязательно в стране изучаемого языка), различать людей по их этнической принадлежности и уровню образования и пр. Учащиеся, компетентные в социолингвистическом отношении, знают необходимое количество формул приветствия и обращения, а также различают выражения по степени их грубости. Они владеют экстралингвистическими средствами общения, идиоматическими формулами, знают подтекст разговорных фраз и, главное, хорошо представляют себе жизненный контекст, стоящий за языковыми средствами.

Межкультурный компонент коммуникативной компетенции объединяет социолингвистические и социокультурные знания, способствуя все-



стороннему развитию личности учащихся, укрепляя чувство национальной принадлежности, обогащая коммуникативный опыт соприкосновением с иными культурами, формируя толерантное отношение к культурному многообразию и создавая основу для плодотворного взаимодействия с представителями иных культур посредством изучаемого языка. Признаками личности компетентной в межкультурном отношении является открытость новому культурному опыту, относительность в восприятии своей и чужой культуры (без абсолютизации достоинств и подчеркивания недостатков), обоснованность и доказательность выводов из собственного опыта межкультурного общения [Byram: 1997]. *Межкультурный компонент коммуникативной компетенции позволяет учащимся быть посредниками в диалоге своей и чужой культуры, используя изучаемый язык с учетом социальных условий и применяя знания повседневного поведения в среде межкультурного общения.*

Рассмотренные компоненты коммуникативной компетенции (лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический и межкультурный) являются предметом обучения и объектами педагогического измерения в альтернативном тестировании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку: сб. научных трудов МГПИИЯ / И.А. Зимняя. – М., 1984. – С. 3–10.
2. Мильруд, Р.П. Введение в лингвистику: образовательный курс для учителей / Р.П. Мильруд. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2002.
3. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн. – М.: Высшая школа, 2004.
4. Canale, M, Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. – 1980. – №1. – С.147.
5. Bachman, L., Palmer, A. The construct validation of some components of communicative proficiency. TESOL Quarterly. –1982. – №16. – С.449–465.
6. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press. – 1990. – P.385.
7. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
8. Chomsky, N. Knowledge of Language: its nature, origin, and use. New York: Praeger, 1986.
9. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

10. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. –1994. – С.825.

11. Yule, G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1997.

**Э.Ф. Нигматуллова**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**  
[lkg@pstu.ru](mailto:lkg@pstu.ru)

### **ДО: дистанционное обучение или дистанционное образование?**

В настоящее время человечество стремительно меняет свой социальный и интеллектуальный облик. Трансформацию социальной структуры и смену мировоззрения на рубеже третьего тысячелетия подготовила революция в области коммуникаций и информации. Информация превратилась в глобальный, в принципе неистощимый ресурс экономического роста. Именно информация, управление и организация позволили развитым странам вступить в новую фазу развития цивилизации.

В полной мере это касается и образовательной сферы, которая приобретает инновационный характер и во всё большей мере смыкается с экономикой и наукой [1: С. 96–97].

Отечественные и зарубежные специалисты отмечают, что выход из кризиса техногенной цивилизации и переход к постиндустриальному обществу (Д. Белл, А. Тоффлер, Э. Шумахер) невозможен без эффективной стратегии в области образования (Дж. Боткин, В.П. Зинченко, Ф. Майор и др.). Б.С. Гершунский подчёркивает, что только образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества [2].

Как отмечалось во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, «перед высшим образованием открываются новые горизонты, связанные с технологиями, которые способствуют созданию знаний, управлению ими, их распространению, доступу к ним и контролю над ними. При этом к таким технологиям должен быть обеспечен равноправный доступ на всех ступенях образования, то есть на протяжении всей жизни» [3: С. 21].

Одной из существенных характеристик образования в информационном обществе становится расширение возрастных и временных рамок традиционного образовательного процесса. Так, в соответствии со статьей 26.1 Всеобщей декларации прав человека, доступ к высшему образованию должен определяться способностями, возможностями, усилиями, упорством и настойчивостью тех, кто хочет получить такое образование.

Реальная альтернатива этому – развитие дистанционного образования. За счет создания мобильной информационно – образовательной среды, ба-

зирующей на современных информационных и телекоммуникационных технологиях, и сокращения удельных затрат на одного обучаемого в сравнении с традиционной системой образования дистанционное образование позволяет обеспечить принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества.

Дистанционное образование особенно актуально для России, с её огромной территорией и сосредоточием научных центров в крупных городах. Реализация образовательных программ, использующих технологии ДО, переходит из стадии эксперимента в стадию регулярной текущей деятельности, управляемой Министерством образования России, и внедряющих опыт зарубежных стран [4: С. 122–124].

В настоящее время в мире накоплен опыт реализации системы дистанционного образования.

Действительно, словосочетание «дистанционное образование» прочно вошло в мировой образовательный лексикон. В течение последних трех десятилетий дистанционное образование стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, существенно изменив облик образования во многих странах мира. Дистанционное образование рассматривается как одна из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на получение образовательной информации в течение всей жизни.

Итак, в последние годы проблема ДО широко обсуждается в обществе с разных точек зрения. Поэтому важно в первую очередь разработать дефиниции.

Само понятие дистанционного образования имеет множество определений и интерпретаций, что непосредственно связано с эволюцией основных элементов дистанционного образования. Термин "дистанционное образование" (distance education) еще до конца не устоялся как в русскоязычной, так и в англоязычной педагогической литературе. Встречаются такие варианты как «дистанционное образование» («дистантное образование») – distant education, «дистанционное обучение» («дистантное обучение») – distant learning.

Дистанционное обучение и дистанционное образование – новое явление в педагогике. Исследования содержания научно- педагогической и учебно-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, касающихся образования, а также текстов журнальных статей и многочисленных выступлений, на конференциях и семинарах, показали, что отсутствует единое толкование сущности и содержания этих понятий даже применительно к традиционному образовательному процессу, не говоря уже о ДО.

Такие учёные как Е.С. Полат, А.А. Андреев, Б. Холмберг, Д. Кееген, М. Моор, говоря о дистанционном образовании, прежде всего, имеют в ви-

ду дистанционное обучение. Е.С. Полат считает дистанционное обучение частью непрерывного образования и понимает под этим термином целенаправленный процесс интерактивного, асинхронного или синхронного взаимодействия преподавателя и обучающихся между собой и со средствами обучения, индифферентный к их расположению во времени и пространстве, и базирующийся главным образом на самостоятельном обучении студентов. Б. Холмберг, анализируя дистанционное образование, рассматривает его как различные формы обучения на всех уровнях и отсутствие постоянного и непосредственного контроля со стороны наставника (тьютора). При таких формах обучения преподаватель отделён от учащихся. Учебная деятельность осуществляется не в аудитории. Учащиеся получают помощь от учебного учреждения, которое планируют и руководит учебным процессом, осуществляет наставничество. По мнению М. Моора, способ передачи информации определяет дистанционное образование как систему обучения, в которой преподаватель отделён от студента. Через организацию учебного материала преподаватель может помогать студентам в обучении. Взаимосвязи преподавателя и студента установлены при помощи разных средств коммуникации.

Рассмотрим соотношение понятий «обучение» и «образование».

Как отмечает И.А. Зимняя, «образование как воспроизведение культуры не могло не сформироваться как определённая система... Образовательный процесс представляет всегда вольно или невольно единство обучения и воспитания... Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания...» [5: С. 18–51]. Б.С. Гершунский указывает, что «образовательный процесс может быть эффективным лишь при условии его целостности, лишь в единстве его обучающих, воспитательных и развивающих функций, ибо и сама личность человека целостна» [2: С. 16]. Такого же мнения придерживается А. Левитов: «Образование, будь то, по Платону и Гадамеру, *bild*-образование (классическое, мусическое, онтологическое) или *form*-образование (гимназическое, формальное, логическое) представлено тремя основными процессами: просвещением (знания как основа мышления), воспитанием (ценности и нормы как основа поведения) и обучением (навыки практических действий)» [7: С. 15].

Обратимся к закону об образовании РФ, в котором говорится, что «под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, общества и государства и характеризующийся определёнными условиями, фиксированными в образовательных стандартах».

В педагогическом словаре под обучением понимается «целенаправленный и планомерный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека» [8: С. 410]. В то

время как образование представляет собой не только процесс обучения, но и целенаправленный процесс воспитания в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Таким образом, мы видим, что образование является более широким понятием, чем обучение, так как включает в себя не только обучение, но и воспитание.

Необходимо отметить, что на каждом этапе развития дистанционного образования фиксируется соответствующее о нём представление. Следовательно, необходимо подойти к определениям и функциям дистанционного образования с точки зрения определённых классификаторов.

В развитии дистанционного образования выделяют 4 этапа. Рассмотрим эту классификацию с точки зрения соотношения понятий «обучение» и «образование». На первом этапе (1850–1960) дистанционное образование представлено лишь процессом дистанционного обучения в форме заочного обучения. На втором (1960–1969) и третьем этапе (1970–1980) внимание всё ещё приковано к обучению, а не к образованию в целом как совокупности обучения и воспитания. Но, справедливо будет также отметить, что дистанционное обучение на этой стадии своего развития постепенно стало рассматриваться как часть непрерывного образования. На четвёртом этапе (1980–...) дистанционное образование предстаёт как совокупность обучения и воспитания. Согласно социальному заказу, образованный человек – это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения. Как было сказано в заключительном докладе Всемирной конференции по высшему образованию, высшее образование должно обеспечивать воспитание «хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [3: С. 24].

Таким образом, можно сделать вывод, что на первых этапах развития дистанционного образования внимание уделялось лишь процессу обучения. Возникновение же дистанционного образования, как совокупности двух его составляющих: дистанционного обучения и воспитания, обусловлено прежде всего потребностями и социальным заказом общества.

В заключение хотелось бы отметить, что перед дистанционным образованием стоят множество задач. Как нам кажется, одной из таких задач

является задача выбора подходящих и эффективных в системе дистанционного образования принципов, приёмов и методов не только обучения, но и воспитания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпенко, М.П. Дистанционные технологии – ключ к массовому образованию XXI века / М.П. Карпенко. // Библиотека в эпоху перемен. Вып. 3. Библиотека и образование. – М.: РГБ, 2003. – С. 96–97
2. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры / Б.С. Гершунский; Моск. психол.-соц. ин. – М.; 1997. – 120 с.
3. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры // Всемирная конференция по высшему образованию. Заключительный доклад. ЮНЕСКО, Париж 5–9 октября 1998. – с. 21
4. Васильев В. Информационное общество и образование / В. Васильев, М. Сухорукова // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 122–129.
5. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
6. Левитов, А. Региональная интерпретация новой парадигмы образования // Образование 21 века: Достижения и перспективы: Международный сборник теоретических, методических и практических работ по проблемам образования / под ред. В. Зинченко. – Рига: «Эксперимент», 2002. – 336 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бимбада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

**О.И.Сафроненко**  
РГУ, Ростов, Россия  
[osafronenko@rsu.ru](mailto:osafronenko@rsu.ru)

#### **Принципы рефлексивного и личностно-ориентированного подходов в разработке системы языковой подготовки студентов неязыковых вузов**

Экономические, политические и социокультурные изменения, происходящие в российском обществе в начале XXI века, обуславливают необходимость модернизации системы высшего профессионального образования. Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (Приказ МО РФ от 11 февраля 2002 года, № 393) основной целью профессионального образования должны стать «подготовка

квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

Одним из ключевых направлений модернизации образования в условиях современных российских вузов призвана стать реализация компетентностного подхода во всех звеньях и аспектах образовательной деятельности: от разработки образовательных стандартов и программ, вплоть до организации системы повышения квалификации и переподготовки преподавателей. Вместе с тем компетентностный подход, рассматриваемый в качестве концептуальной рамки, позволяет обеспечить эффективную интеграцию важнейших принципов гуманизации и гуманитаризации образования: культуросообразности, личностного развития, профессиональной и академической мобильности, рефлексии и самореализации (И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, В.В. Краевский, Р.П. Мильруд, Дж. Трим, И.Д. Фрумин, А.В.Хуторской, Б.Д. Эльконин и др.).

Другим важным основанием для обновления современной теории и практики высшего профессионального образования является парадигма качества, понимаемая как инструмент комплексного решения разнообразных проблем, связанных как с целеполаганием и диагностикой результатов образования, так и с более общими проблемами разработки образовательных моделей, обеспечивающих эффективное достижение поставленных целей (А.Г. Бермус, Э. Деминг, К. Ишикава, Ю.К. Итин, Н.А. Селезнева, А.И.Субетто, Е.В. Яковлев и др.).

Реализация основных направлений модернизации российского высшего образования и требований, предъявляемых к подготовке современного специалиста, предполагает также и повышение качества языковой подготовки на всех уровнях образования. Обучение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования второго поколения (2000г.) выдвинуто требование достижения к 2010 году уровня владения одним иностранным языком, позволяющим выпускнику вуза осуществлять дальнейшую образовательную и профессиональную деятельность за рубежом.

Проведенный анализ массовой практики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах РФ выявил значительные пробелы как в концептуальном, так и в предметно-практическом обеспечении процесса обучения иностранным языкам. В связи с этим концептуализация системы качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов потребовала ак-

тивного изучения трудов по проблемам компетентного подхода (В.А.Бордовский, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Дж. Трим, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин и др.), лично-ориентированного подхода (Н.Г. Алексеев, Е.В.Бондаревская, О.С. Газман, Е.А. Климов, В.В. Сериков, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская, В.А. Ясвин и др.) и культурологического подхода в образовании (М.М. Бахтин, И.В. Бестужев-Лада, В.С. Библер, В.П.Борисенков, З.И. Васильева, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдов, В.В.Краевский, Ю.В.Сенько, В.И. Слободчиков, П.Ю. Уваров и др.). Это позволило более четко определить названные подходы применительно к обеспечению языковой подготовки студентов неязыковых специальностей:

– компетентный подход, понимаемый как комплекс требований, предъявляемых ко всем компонентам образовательного процесса, его соотнесение с внешним культурно-образовательным контекстом по обеспечению наивысшей продуктивности и результативности языковой подготовки;

– лично-ориентированный подход, понимаемый как ориентация на личностные потребности, интересы и стратегии обучаемого, как основа процесса овладения иностранным языком и межличностной коммуникацией;

– культурологический подход, понимаемый как погружение студента в мир культурных, профессионально-деятельностных и социально-бытовых форм, как условие формирования адекватного представления о стране и культуре изучаемого языка, а также условие формирования субъекта полноценного межкультурного диалога.

Были выделены и другие, более частные принципы обеспечения качества языковой подготовки в условиях неязыкового вуза, такие как: разветвленность и дифференцированность программ; тематическая вариативность; прагмалингвистическая ориентация, рекуррентность и креативность обучения; многовариантность заданий и их форматов; многосторонняя актуализация материала; использование аутентичных материалов, несколько превышающих уровень доступной сложности; принцип интегративности и взаимосвязанности в обучения видам речевой деятельности и др.

С учетом разработанной концептуальной основы уточнялась общая цель языковой подготовки специалиста в неязыковом вузе – *формирование иноязычной компетенции*, понимаемой как способность эффективно применять языковые нормы и модели в большинстве ситуаций бытового, учебного и профессионального общения. Изучение различных трактовок типологизации языковых компетенций (И.А. Зимняя, М.К. Кабардов, А.А. Леонтьев, Р.П.Мильруд, Е.И. Пассов, Н.С. Сахарова, Ю.А. Ситнов, С.Г. Тер-Минасова, Д. Хаймз, И.И. Халеева, А. Холлидей, Н. Хомский, Л.В. Щерба, Дж. Ван Эк и др.) позволило модифицировать принятую системно-структурную модель иноязычной компетенции применительно к условиям



неязыкового вуза. В структуре иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей выделяются: *общие компетенции*, понимаемые как совокупность ценностно-смысловых, мотивационных и иных образов и отношений, знаний, умений и способностей человека, формирующихся под воздействием жизненной среды и образовательной среды вуза, которые служат фундаментом любой деятельности, в том числе и овладения иностранными языками, и *специальные (коммуникативные) компетенции*, типология которых определяется средой формирования (бытовые, учебные, профессиональные и др.); по содержательным характеристикам они подразделяются на языковые (лингвистические), социолингвистические (социокультурные) и прагматические (деятельностные) компетенции.

Автор разделяет точку зрения И.О. Загашева и С.И. Заир-Бек о том, что вне зависимости от теоретико-методологической интерпретации самого феномена иноязычной компетенции иностранный язык в системе высшего образования используется не только как средство дальнейшего профессионального и личностного развития будущих специалистов, но также вносит свой вклад в формирование специфических для высшей школы компетенций: концептуальной (понимание теоретических основ профессии); инструментальной (овладение базовыми профессиональными навыками); интегративной (способность сочетать теорию и практику); контекстуальной (понимание социального, экономического и культурного контекста практики); адаптивной (умение предвидеть изменения и адаптироваться к ним); компетентности в межличностной коммуникации.

Однако, как показывает практика, достижение поставленной на таком высоком уровне общности цели оказывается малоэффективным с точки зрения выработки средств организации образовательного процесса. Для того чтобы более четко сформулировать возможности иностранного языка в подготовке современных специалистов, было проведено всестороннее исследование языковых потребностей 300 студентов различных профильных специальностей в Ростовском государственном университете (О.И.Сафроненко) и Красноярском государственном техническом университете (О.А. Алмабекова). На основе полученных результатов общие формулировки цели были конкретизированы и уточнены с учетом профессиональных и учебных компетенций специалиста. В частности, были выделены следующие ключевые компетенции, которые могут успешно развиваться в процессе обучения иностранным языкам: умение работать с источниками учебной и научной информации, справочными материалами; осуществлять поиск информации на традиционных и электронных носителях (в том числе, библиографическая работа и поиск информации в Интернете); приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии, навыки самостоятельной учебной деятельности; концентрировать свое внимание, внимательно воспринимать предос-

тавляемую информацию; составить план или конспект лекции; написать научное сообщение, статью, реферат, аннотацию к статье; написать отчет, служебную записку; написать письмо делового или личного содержания, резюме; заполнить бланк, анкету; владеть навыками публичной речи; владеть навыками общения в коллективе и др.

Одним из наиболее эффективных инструментов практической реализации современных подходов к языковой подготовке является «Европейский языковой портфель», разработанный Советом Европы (1971–2001 гг.), который вполне адаптируется и к системе языкового образования в неязыковых вузах России. «Портфельные» оценки предполагают наличие множества взаимодополняющих критериев и систем оценок, позволяющих не только фиксировать успехи каждого студента в разных видах и формах речевой деятельности, но и обеспечивать рефлексию его достижений и возникающих проблем, повышение осознанности и эффективности традиционных образовательных процедур. На этой основе был создан инструментарий объективной оценки и самооценки иноязычной компетенции студентов, представленный несколькими таблицами и шкалами. Одна из них позволяет дифференцировать базовые уровни иноязычной компетенции студентов по 6 уровням, вторая – обеспечивает возможность содержательного планирования результатов обучения (4-го уровня), третья – позволяет соотносить имеющийся уровень иноязычной компетенции студента с предполагаемым уровнем его достижений с учетом трудозатрат. Другие таблицы, построенные на основе разработанных критериев, позволяют оценить уровень владения иностранным языком по основным видам речевой деятельности. Адаптированная модель «Языкового портфеля студента неязыкового вуза» является эффективным инструментом оценки и самооценки, позволяющим сравнивать получаемые результаты, отслеживать во времени динамику происходящих качественных изменений, вносить соответствующую коррекцию в процесс овладения иностранным языком.

Разработанная на основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов в образовании, положений «Всеобщего управления качеством» модель качества системы многоуровневой подготовки студентов неязыковых вузов включает следующие компоненты: качество иноязычной компетенции студентов; система и качество программно-методического и технологического обеспечения многоуровневой языковой подготовки студентов; систему критериев и диагностических методик оценки качества языковой подготовки студентов, на основе которых выстраивается система мониторинга учебных достижений студентов по иностранным языкам; систему организационно-содержательного обеспечения качества преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

## **Проектная деятельность как способ формирования проектной компетенции**

Вопрос о ключевых компетенциях стал сегодня предметом обсуждения во всем мире. Особенно актуально эта проблема звучит в связи с модернизацией российского образования. В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» в разделе 1.2. «Новые социальные требования к системе российского образования» говорится, что школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и умеющих создавать это общество и государство. Данные задачи могут быть решены через радикальное изменение содержания образования на основе компетентностного подхода. В настоящее время не существует общепринятого определения компетенции. Общим для всех определений является понимание компетентности как способности личности справляться с самыми различными задачами, для того чтобы добиться успеха в работе, в учебе и в жизни.

Компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. Таким образом, новая цель образования – создание условий для приобретения учащимися системы компетенций в результате освоения основных видов человеческой деятельности через первичное освоение учебной деятельности.

Общий принцип всех форм и методов обучения, направленных на формирование и развитие учебной компетентности, формирующейся в процессе учебной деятельности, может быть сформулирован так: это смещение акцента с односторонней активности учителя на самостоятельное учение, ответственность и активность самих учеников. Проводя анализ методов обучения, можно обнаружить, что эти условия могут обеспечиваться в проектном обучении. Мировая педагогическая практика показывает, что метод проектов является одной из образовательных технологий, поддерживающих компетентностно-ориентированный подход. Как пишут Г.Б. Голуб и О.В. Чуракова в статье «Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся», «...в рамках проектной деятельности создаётся педагогическое пространство, в котором происходит как формирование, так и проявление ключевых компетентностей учащихся, кроме того, может быть оценён уровень их сформированности. Объек-

тами оценки являются портфолио проектной деятельности учащегося, презентация продукта, а также наблюдение за способами деятельности, владение которыми демонстрирует учащийся при работе в группе». В работе над проектом появляется возможность формирования у школьников компетенции решения проблем (учебно-познавательная, прогностическая, рефлексивная компетенции), а также освоения способов деятельности, формирующих коммуникативную, креативную и информационную компетенции.

Анализ перечня компетенций, развивающихся у учеников в ходе их работы над проектом на уроках иностранного языка, показывает, что они формируются, взаимопроникая друг в друга, дополняя одна другую, обеспечивая комплексное развитие языковой компетенции и предметной компетенции как способности практически самостоятельно обучаться языку. Языковая же компетенция является условием, способом, средством, с помощью которого развиваются и реализуются вышеперечисленные компетенции. Образно выражаясь, языковая компетенция является «кровеносной системой», которая, пронизывая весь «организм» проекта, «питает» собой формирующиеся в этом «организме» другие «системы» – компетенции, которые в свою очередь используя для своего роста «строительный материал» «кровеносной системы», обогащают её в процессе «роста» новыми «питательными веществами» (новыми языковыми средствами, формами, связями), улучшающими её функционирование. Комплекс интегрированных друг в друга компетенций, синергетично развивающихся в проектом «организме», представляет собой новую, более высокого порядка систему или структуру, гранями которой являются вышеназванные компетенции. Эту структуру можно обозначить как **проектную компетенцию**. Немецкие дидакты (M. Huth, Ch. Nalepa, A. Schmidjell) понимают проектную компетенцию как одну из ключевых, востребованных и в обыденной жизни, и в профессиональной деятельности, включая в неё как составляющие:

1) методическую компетенцию (техники организации учебного процесса);

2) социальную компетенцию (способность к организации коммуникативной атмосферы, климата в группе);

3) предметную компетенцию (содержание и факты учебного материала), и выстраивают цепочку основных действий, служащих «кирпичиками» для возведения «здания» проектной компетенции: планировать – собирать информацию – опрашивать экспертов, интервьюировать – разыскивать, искать – исследовать – протоколировать – выбирать – систематизировать – решать – дискутировать – аргументировать – кооперировать (усилия, действия) – оценивать – документировать – продуцировать (производить продукт) – оформлять – представлять (осуществлять презентацию) – рефлексировать с целью дальнейшего применения вновь полученных знаний. Ес-

ли проводить аналогию с этой схемой построения проектной компетенции, разработанной немецкими учёными, то наша конструкция проектной компетенции может принять следующий вид (также базируясь на «трёх китах» – трёх основополагающих компетенциях):

а) компетенция самоменеджмента своей деятельности: постановка проблемы – целеполагание и планирование – оценка результатов рефлексии (т.е. учебно-познавательная компетенция плюс прогностическая плюс рефлексивная);

б) информационная компетенция: поиск информации – обработка информации – использование информации для принятия решения (плюс исследовательская компетенция плюс социокультурная, если познавательная задача принимает подобную направленность);

в) коммуникативная компетенция: конструктивный диалог – продуктивная работа в группе – публичная коммуникация (презентация) (плюс креативная компетенция, находящая выражение в оригинальности презентуемого продукта).

Исток любой деятельности есть мысль, замысел. Проектная деятельность, моделируя деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем, затрагивает все центры, где формируется мысль:

– физический («руками, ногами», т.е. физические усилия, необходимые для выполнения проекта: учащиеся ходят, интервьюируют, снимают на видео и т.д.);

– эмоциональный («сердцем и головой», совместно переживая все этапы проектной деятельности, все события, которые происходят с ними в ходе реализации проекта);

– поведенческий (работа в команде, где каждый вносит свой вклад в общее дело, а ответственность за конечный результат несут все члены команды, выполняющие проектное задание);

– интеллектуальный (исследование как основной способ удовлетворения потребности в познании);

– коммуникационный (учащиеся взаимодействуют между собой в группе, группы – друг с другом, а все вместе – с окружающей социальной средой, выполняя общую задачу);

– речевой (высказывают гипотезы, аргументируют, дискутируют).

В соответствии с этим овладение проектной компетенцией предполагает и овладение технологией эффективной мыследеятельности в основных сферах жизнедеятельности (в этом смысле процесс формирования проектной компетенции вписывается в русло такой философской категории, как риторика, и с точки зрения риторики как педагогической технологии, и с точки зрения ее как науки о законах эффективной мыследеятельности), так как проектное мышление как составляющая проектной компетенции есть результат соразвития в процессе выполнения проекта:

– концептуального мышления (умение мыслить системно, так как любой проект предполагает определенный замысел и цепочку действий – систему для его реализации) (первый закон риторики – концептуальный);

– этического мышления (умение мыслить гуманно, выстраивая субъект-субъектные отношения, где признается:

1) уникальность каждого, участвующего в этой деятельности,

2) право выбора каждого на определенные действия в этой системе, т.е. учащиеся по своему желанию или призванию выбирают для себя те или иные социальные роли,

3) активность каждого члена команды, т.е. в проекте могут принимать участие все, независимо от способностей и уровня знания языка (второй закон риторики – моделирование аудитории);

– стратегического мышления (умение мыслить поэтапно, на ближайшую перспективу, прогнозируя свои действия на каждом этапе), (третий закон риторики – стратегический);

– тактического мышления (способность определенными средствами ненасильственно воздействовать на другого и увлечь его своим делом), (четвертый закон риторики – тактический)

– оперативного мышления (умение мыслить гибко в ходе коммуникации, находя в коллективном взаимодействии возможности поиска наилучшего решения проблемы), (шестой закон риторики – эффективной коммуникации)

– вербального мышления (умение через наглядные образы проектной деятельности актуализировать лексику и грамматику в соответствии с контекстом деятельности, овладевая большим объемом лексического материала и определёнными речевыми навыками как способом его реализации, когда учащиеся начинают мыслить глубинно (т.е. образ, мысль порождают процесс высказывания, спонтанный поток речи, а не слово мечется в поисках нити мысли), (пятый закон риторики – речевой);

– рефлексивного мышления (умение мыслить критически на этапе обобщения и анализа, способность мыслить на перспективу), (седьмой закон риторики – системно-аналитический).

Развитие проектной компетенции как способности эффективной мыследеятельности и умения приложить ее ко всем этапам проектной работы есть свидетельство:

– появления опыта организации всех ресурсов учащихся для достижения цели (в данном случае при обучении языку – для оптимизации всего процесса обучения, выражающейся в улучшении качества знаний и сокращении времени на их приобретение, сокращении затрат на зубрёжку, кумулировании опыта в целях дальнейшего продвижения по образовательной траектории и тем самым в целях личного самосовершенствования (компетенция самосовершенствования личности);

– освоения (присвоения) новых способов деятельности на интегративном содержании (иностранный язык плюс другие предметы), на основании которого возможно:

1) получение колоссальных детальных знаний из других областей, аккумуляция их с целью расширения словарного запаса (развитие информативно-когнитивной компетенции);

2) выведение образования за пределы школы, используя образовательный потенциал необразовательных ресурсов;

– активной и позитивной самореализации при самообучении иностранному языку как:

- «потребности в вооружённости» (А.И. Мещеряков) знаниями о самом языке (во всех контекстах);

- потребности использования своих потенциальных возможностей в этом языке;

- потребности трудиться (совершать действия) ради того, чтобы совершенствоваться в языке в целях его дальнейшего использования в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Итак, с точки зрения предметно-направленного и психологического аспекта проектная компетенция является проявлением результата вооружённости учащихся средствами удовлетворения потребности в знаниях иностранного языка (и в учебных целях, и ввиду его использования в будущем); владение ею стимулирует развитие языковой компетенции на трёх уровнях.

1. Язык входит в «состав вооружённости» учащегося на уровне сознания, когда школьники работают с первичной информацией: читают, слушают, переводят, говорят.

2. На уровне подсознания, когда, переработав, интерпретировав достаточный объём информации, ученики не только читают, понимают, говорят, но и, взаимодействуя между собой, приучаются думать на иностранном языке.

3. В процессе создания оригинального продукта школьники открывают, что могут выполнять не только обычные речемыслительные операции, но и сочинять, и творить, и анализировать творчество в процессе рефлексии на иностранном языке – язык присваивается на уровне сверхсознания.

Язык вырывается из плена конкретной языковой ситуации, его связь с определённым контекстом ослабевает, он становится способом познания и творческого преобразования мира.

С точки зрения учебно-теоретического и систематического аспекта проектная компетенция отражает процесс построения востребованного учащимися знания на основе преобразования познавательных задач и систематизации их в знания на основе интенсивной коммуникации. Поскольку метод проектов основывается на теоретической концепции прагматичной

педагогике, провозгласившей «обучение посредством делания», обучение через решение проблем, имеющих жизненную направленность, то такое обучение можно назвать разновидностью витагенного обучения, основывающегося на актуализации жизненного опыта личности в адекватной ситуации (теоретические основы витагенного обучения сформулированы А.С. Белкиным). И в той и в другой технологии исходное основание процесса обучения – человеческая жизнь во всем многообразии ее проблем. Опора на жизненный опыт личности учащегося и в технологии витагенного образования и в проектной технологии – главный путь превращения образовательных знаний в личностные ценности, преобразования знаний с целью адаптации их к современной жизни (что и называется компетентностью). При таком подходе проектная компетенция может рассматриваться как голографическая компетенция, обеспечивающая учащимся объемное овладение знаниями в результате синтеза многочисленных векторов учебного процесса познания (прогнозирование, исследование, осмысление (рефлексия), преобразование).

В педагогически-антропологическом аспекте формирование проектной компетенции отвечает теории пирамиды потребностей А. Маслоу. В ходе выполнения проектной работы школьники должны чувствовать, что они, решая таким образом познавательные задачи, готовятся к будущему, к миру труда в связи с практической деятельностью (потребность в социальном контакте и социальном признании своей работы, а также потребность в самореализации и смысле «со-деянного» – трансцендентное отношение к своей деятельности). Таким образом, интегральной характеристикой проектной компетенции становится и то, какие изменения происходят в личности учащегося в процессе исследования познавательных задач, позволяющих ученику решать проблемы учёбы и повседневной жизни.

Поэтому проектную компетенцию в некотором роде можно назвать компетенцией самосовершенствования личности, диктуемого потребностью самопознания, самореализации, самодвижения к определённой цели через усовершенствование различных способов деятельности в различных сферах деятельности (учебно-познавательной, исследовательской, творческой и др.) на пути к достижению этой цели.

Рассматривая развитие и формирование проектной компетенции как результат синергетического развития всех остальных компетенций, формирующихся в процессе проектной деятельности, приводящих к самоорганизации этой деятельности самими учащимися, можно констатировать, что такая точка зрения на проектную компетенцию созвучна концепции синергетического подхода к развитию образования. С позиции синергетики человек рассматривается как открытое и динамичное явление, не находящееся в равновесии, обладающее большими собственными возможностями для саморазвития посредством открытого взаимодействия с окружающей сре-



дой (по Т.И.Шамовой). Это значит, что проектная компетенция в рамках такого подхода может предстать в виде системы изменений, ведущих к становлению нового качества знания, полученного в результате применения проектной технологии при обучении иностранному языку, к росту динамичности, активности участников проекта как социальной системы в целом и её отдельных компонентов.

Обладание этой компетенцией будет означать «переход от науки экспертов, которые накапливают свои письменно зафиксированные знания и сообщают их учащимся, к обществу, в котором все равноправно участвуют в коллективном конструировании знания» (Jean-Pol Martin), так как именно такое знание позволит ликвидировать барьер отчуждения содержания образования от самих учащихся и от их образовательных запросов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мурзин, Л.Н. Как обучать языку / Л.Н. Мурзин, И.Н. Сметюк. – Пермь, 1994.
2. Селевко, Т.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Т.К. Селевко. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005. – С. 122.
3. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 27.
4. Стратегия модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М., 2001.
5. Учение через обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Учение\\_через\\_обучение](http://ru.wikipedia.org/wiki/Учение_через_обучение).
6. Nalepa, Christine. Projekte in der Grundschule. – Bremen, 1994.

**О.Н. Щеголева**  
**СГУ, Михайловск, Ставропольский край, Россия**  
[olga-shhegoleva@yandex.ru](mailto:olga-shhegoleva@yandex.ru)

#### **Особенности использования компетентностного подхода в рамках современного лингвистического образования**

На рубеже столетий человечество вновь переживает ряд глубинных преобразований, меняющий облик цивилизации в целом. Это связано в первую очередь с переходом от индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному, в котором процессы синтеза и распространения знания становятся ключевыми. Эти процессы в большей степени, чем прежде, опираются на использование и развитие образовательной системы, а потому образование превращается в важнейшую сферу

человеческой деятельности, которая тесно переплетается с другими областями общественной жизни – политикой, экономикой, культурой.

Способность системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах определяет перспективы экономического и духовного развития любой страны.

Российская система образования потенциально не только способна конкурировать с системами образования передовых стран, но может и должна на долгие годы определять стратегию развития мирового сообщества. Для этого необходима модернизация отечественной системы образования, ее интеграция в мировое образовательное пространство.

Отличительные для нашего времени изменения в характере образования все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», его высокую культуру, творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов, что требует качественно нового подхода к формированию будущего профессионала. Изменения в области педагогических целей, связанные с масштабным освоением личностно-ориентированного образования, вызвали необходимость определения более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена, как результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных, мировоззренческих, коммуникативных составляющих, выступило понятие **«компетенция/компетентность»**. Причем если первое определение обычно связывается с качествами личности, задаваемыми по отношению к определенному кругу процессов, нормативных обязанностей, полномочий и решаемых задач, то второе является практической реализацией компетенции, ее воплощением в конкретных действиях и поступках в профессиональной деятельности, включая личностное отношение к этой деятельности.

В свою очередь, формирование новой концепции образования вызвало необходимость сочетания принципов **компетентностного и андрагогического подходов** в изучении иностранных языков.

Сейчас уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей, например, монография А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», книга «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанная группой авторов под редакцией А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Тем не менее, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. *Компетентностный под-*

*ход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:*

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Для обсуждения проблем компетентностного подхода в образовании необходимо ответить на вопросы о том, какие изменения в обществе обусловили поиск новой концепции образования и почему сложившийся подход к определению целей и содержания образования не позволяет провести его модернизацию. Необходимо сказать, что понятие модернизации образования нельзя сводить к конкретной программе, рассчитанной на период до 2010 года. Модернизация образования, т.е. обеспечение его соответствия запросам и возможностям общества, осуществлялась всегда — в той или иной мере. Эта мера зависит от способности системы образования к изменениям, а сама эта способность во многом определяется подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов.

Традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития высшей школы. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл обучаемый, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. В данном слу-

чае цели образования моделируют результат. В качестве «конечных» результатов образования рассматривается развитие определённых личностных качеств, прежде всего нравственных, формирование системы ценностей и навыков самостоятельной работы. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования навыков и личностных качеств студентов. При традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счёт приобретения необходимых знаний. Во втором случае в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем. В первом случае решение проблем рассматривается как способ закрепления знаний, во втором — как смысл образовательной деятельности.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей.

Термин «**компетенция**» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности.

Вуз не в состоянии сформировать уровень компетентности студентов, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель лингвистического образования — формирование ключевых компетенций.

Образовательные цели могут стать значимым фактором результативности образовательной деятельности, если они будут моделировать результаты, соответствующие ожиданиям как педагогов, так и студентов. Это могут быть разные, хотя и не альтернативные ожидания. Подлинные педагогические цели всегда ориентированы на длительную перспективу, на создание условий для саморазвития личности. Цели учащихся всегда ориентированы на ближнюю перспективу, на конкретный результат, обеспечивающий успех сейчас или в ближайшем будущем. Естественно, что с возрастом масштабы целей студентов меняются, хотя их прагматизм неизбежно сохраняется.

При традиционном подходе к определению целей образования педагогические цели на практике концентрируются на непосредственных результатах обучения — усвоении сведений, понятий и т.д. Эти результаты могут и не иметь особой ценности для студентов, поэтому их цели могут концентрироваться на достижении некоторых формальных показателей.

Компетентный подход к определению целей высшего образования даёт возможность согласовать ожидания преподавателей и студентов.

Определение целей высшего образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести студенты в результате образовательной деятельности.

Цели высшего образования с этой точки зрения заключаются в следующем:

1. Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими студентами.

2. Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.

3. Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни — экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы.

4. Научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.

5. Научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи).

6. Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.).

7. Научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования.

Общие цели высшего образования и цели изучения отдельных предметов согласуются в учебной программе. Существуют различные подходы к составлению учебных программ — традиционный и компетентностный.

При традиционном подходе программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга. Связи между ними представлены в лучшем случае на уровне выделения общих понятий. С позиций компетентностного подхода программы по отдельным предметам должны рассматриваться как элементы образовательной программы вуза. Компетентностный подход требует изменений и в предметных программах. Действующие программы определяют главным образом последовательность изучения определённого содержания, меру конкретизации этого содержания. Они ориентируют на достижение в первую очередь «объёмных» образовательных результатов — на усвоение определённого объёма знаний.

## РАЗДЕЛ III. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

**Michael Krauss**  
Academic English Studies, Lewis & Clark College, USA

### Exploiting the Internet in Middle and High School

The following article focuses on several issues concerning exploiting the Internet in Middle and High School.

#### **I. The Basic Question:**

Q: Why should I use Internet resources to supplement my teaching?

A: "21st Century Literacies – skills needed to flourish in today's society and in the future. This combination of information, multicultural, media, and visual literacies can better help K-12 students and adult learners address and solve the issues that confront them." [SBC Pacific Bell Knowledge Network Explorer 21st Century Literacies](http://www.kn.pacbell.com/wired/21stcent/index.html) (<http://www.kn.pacbell.com/wired/21stcent/index.html>).

"If we want to facilitate our students' developing new electronic literacies, we have to break away from the notion that computers and the Internet comprise an optional tool to use in the language class, like a tape recorder. If we want people to learn how to communicate, read, and write in online environments, we're going to have to take them there." [Millennialism and Media: Language, Literacy, and Technology in the 21st Century](http://www.aila.soton.ac.uk/pdfs/Aila14.pdf), (<http://www.aila.soton.ac.uk/pdfs/Aila14.pdf>). Mark Warschauer, AILA Review 14, 49–59 (1999).

#### **II. Barriers to Internet Use:**

Q1: What if I am a "newbie" in using technology in the classroom?

A1. [Internet Tutorials](http://library.albany.edu/internet/) (<http://library.albany.edu/internet/>): Excellent tutorials, very up to date, on Basic Internet, Research Guides, Search Engines and Subject Directories from the University at Albany Library.

Q2: B. I'm not a "newbie," but I don't have experience using computers with ELL's?

A2: [Technology Tips](http://oregonstate.edu/Dept/eli/prevtips.html) (<http://oregonstate.edu/Dept/eli/prevtips.html>) by Deborah Healey, OSU – A treasure of highly relevant, easy to follow mini-lessons (aimed at teachers) on using technology in the classroom. Includes practical lesson ideas oriented towards ELL's.

Q3: What if I only have one computer in my classroom?

A3: [Eduscapes](http://eduscapes.com/tap/topic84.htm) (<http://eduscapes.com/tap/topic84.htm>) by Annette Lamb – an excellent compilation of ideas, articles, and strategies for making the best use of the one computer classroom.

#### **III. Some Oft-Heard Questions about Choosing Web Sites:**

Q1: Is there a rule of thumb to follow to know if a Web site should be used and how it should be used?

A1: "The extent to which a student gains the same pedagogical benefit from a printout of your Web resources as from the resources themselves is the extent to which you have done nothing of pedagogical value by using the Web." Alistair B. Fraser, Prof. of Meteorology, Pennsylvania State University (<http://fraser.cc/Talks/Chronicle.html>).

Q2: Is there some sort of checklist that would help me to evaluate if I should use a particular Web site in a particular class?

A2: I've compiled a [checklist](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/osu2003/websiteinventory.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/osu2003/websiteinventory.html>) to help you decide if a particular site might fit your needs. Need more copies of the form? You may download the form to your computer using the link: <http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/osu2003/images/websiteinventory.1.doc>. Open and print using MS Word or another word processing program. Modify as you like!

Q3: Are there special considerations when I have ELL's in my classroom?

A3: Generally speaking, the same qualities that make a Web site attractive for use with native speakers, make it attractive to ELL's.

Suggestions: 1) Aim for text that is at or slightly above ability level of ELL 2) Prep ELL with pre-reading vocabulary work and familiarize her with content (possibly in her native language?) 3) Choose sites that have visual and auditory assists when possible. 4) Modify/simplify language used in the site (with permission) if using on local computers.

#### **IV. Looking at Sample Web Sites**

Q: Can you show some examples of sites from different subject areas that you consider high quality?

A: Here is a sampling of stimulating, interactive sites in a variety of subject areas. Would these work with both native speakers and ELL's? What level of English would be required?

- [Cultural Debates Online](http://www.teachtsp2.com/cdonline/) (<http://www.teachtsp2.com/cdonline/>) – Make multicultural studies come alive! You'll discover connections and differences between a rain forest society, (the Mentawai), your own culture, and other communities of students.

- [Flash Mind Reader](http://www.superlaugh.net/1/flashmindreader.htm) (<http://www.superlaugh.net/1/flashmindreader.htm>) – the computer reads your mind! (or does it?). Math based puzzler that can be used to stimulate students discussion and exploration for a solution!

- [Moon Phases](#) – Do you really understand why the moon's phases occur? You will after viewing this animated model.

- [Favorite Poem Project](http://www.explorelearning.com/index.cfm?method=cResource.dspDetail&ResourceID=370) (<http://www.explorelearning.com/index.cfm?method=cResource.dspDetail&ResourceID=370>) – Listen to both celebrities and "regular" folks read their favorite poems and explain why they poems are meaningful in their lives.

- [Changing Illusions](http://www.exploratorium.edu/exhibits/changingill/) (http://www.exploratorium.edu/exhibits/changingill/) – Do you really believe what you see? These optical illusions might spur you to find out more about the topic.
  - [Columbia River in Danger](http://www.nationalgeographic.com/earth-pulse/columbia/index_flash.html) (http://www.nationalgeographic.com/earth-pulse/columbia/index\_flash.html) – Learn about the problems affecting this unique ecosystem via an informative, interactive Web site.
  - [Who's Who and What's What NY Times Daily Quiz](http://www.nytimes.com/learning/students/quiz/index.html) (http://www.nytimes.com/learning/students/quiz/index.html) – An engaging daily puzzle + links to articles from different sections of the NY Times. Just might hook students into keeping up with the news.
  - [Froguts](http://www.froguts.com/flash_content/index.html) (http://www.froguts.com/flash\_content/index.html) – Want to dissect a frog without the hassles of setting everything up (let alone finding the frogs!). Bring a bottle of formaldehyde along if the simulation is not real enough for you!
  - [Culture Profiles Project](http://www.settlement.org/cp/english/index.html) (http://www.settlement.org/cp/english/index.html) – For students with adequate English skills, a "one stop shopping" source for research on any of 75 countries of the world!
  - [Quia Subject Categories](http://www.quia.com/servlets/quia.web.QuiaWebManager) (http://www.quia.com/servlets/quia.web.QuiaWebManager) – Use others teachers' games, puzzles, and quizzes to supplement your materials; create your own online activities and challenge students to do likewise!
  - [SoundLearning](http://www.soundlearning.org/) (http://www.soundlearning.org/) – categorized collection of Minnesota Public Radio's text and audio files for use in supporting the curriculum; also includes instructional strategies for using these types of materials in the classroom. For advanced ELL's or native speakers.
    - All these sites and more can be found in the [ESL Independent Study Lab](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/toppicks/toppicks.html) (http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/toppicks/toppicks.html).
    - You can learn how to author Quia activities at <http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ortesolwkshosp2001/home.html> (or see [activities authored by my ELL students](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/quiacreations/quiacreations.html#projects) here: <http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/quiacreations/quiacreations.html#projects>).
    - Some of these sites require free browser plugins. If you don't already have them, you can download them here: [RealAudio®](#), [QuickTime®](#), [Shockwave®](#), [Flash®](#).
- Q: Can you show some example of sites that ELL's can use to work on discrete language skills?
- A: Some of these resources are primarily designed for ELL's to work on either in class with a teacher or independently. Others were designed for native speakers but would work with ELL's as well.
- [Phonetics \(The Sounds of American English\)](http://www.uiowa.edu/%7Eacadtech/phonetics/about.html) (http://www.uiowa.edu/%7Eacadtech/phonetics/about.html) – Students can see animated articulation models plus see and hear native speaker pronunciation.



- [Randall's Cyber Listening Lab](http://www.esl-lab.com/) (http://www.esl-lab.com/) – Well over 100 complete listening lessons using audio and video, with lessons designed for ELL's.
- [Learning Resources \(Western Pacific Literacy Network\)](http://www.literacynet.org/cnnsf/) (http://www.literacynet.org/cnnsf/) – Simple news stories with accompanying audio and video plus self-correcting online exercises to assist in comprehension.
- [ESL Blues](http://www.collegeem.qc.ca/cemdept/anglais/trouindx.htm) (http://www.collegeem.qc.ca/cemdept/anglais/trouindx.htm) – Creative online grammar activities, including diagnostic quizzes to point students to exercises, specific to their needs.
- [Miniature Earth](http://www.thesustainablevillage.com/miniature_earth/miniature_earth.htm) (http://www.thesustainablevillage.com/miniature\_earth/miniature\_earth.htm) – Thought provoking stimuli help to promote meaningful writing. Students (and teachers) will learn important facts about our world. Classroom discussion of this site should naturally lead to a relevant writing task.
- [DFilm MovieMaker](http://www.dfilm.com/index_moviemaker.html) (http://www.dfilm.com/index\_moviemaker.html) – Students choose a setting and write dialogue, which is instantly converted into an online movie. A fun way to publish lower level English students' work.
- [ESL Learning Links](http://geocities.com/ccsnstudents/read1.html) (http://geocities.com/ccsnstudents/read1.html) – Readings from beginning to advanced, a varied collection designed with ELL's in mind. Many readings include accompanying online activities.
  - All these sites and more can be found in the [ESL Independent Study Lab](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/toppicks/toppicks.html) (http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/toppicks/toppicks.html).

#### **V. Incorporating Web sites into Classroom Lessons**

Q: What type of pedagogically sound classroom activities can I create (or find) that utilize Web sites?

A: Tried and true Web-based activities include Treasure Hunts, Samplers, WebQuests, and Scenarios.

- Treasure Hunt – [Treasure Hunt on African Americans](http://www.kn.pacbell.com/wired/BHM/hunt.html) (http://www.kn.pacbell.com/wired/BHM/hunt.html).
- Sampler – [Prejudice](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ORTESOL2000web/prejudicesampler.html) (http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ORTESOL2000web/prejudicesampler.html).
- WebQuest – [Tuskegee Tragedy](http://www.kn.pacbell.com/wired/BHM/tuskegee_quest.html) (http://www.kn.pacbell.com/wired/BHM/tuskegee\_quest.html).
- Scenario – [Trip Around the World](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/fall2003russia/scenarios.html) (http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/fall2003russia/scenarios.html).
  - [View Treasure Hunts, Samplers and WebQuests made by teachers in my online course](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/home.html) (http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/home.html) (scroll down to "Online Activities Produced by Current Participants."
  - [Search Filamentality](http://www.kn.pacbell.com/kne_search.html) (http://www.kn.pacbell.com/kne\_search.html) for Treasure Hunts, Samplers, and WebQuests (scroll down to Filamentality)
  - [View highly rated WebQuests](http://webquest.org/) (http://webquest.org/) (at the WebQuest site (Click "Portal," then "Top" from left sidebar)

– [Learn more about Treasure Hunts, Samplers, and WebQuests with Filamentality](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ORTESOL2000web/home.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ORTESOL2000web/home.html>).

## **VI. Scenarios: Why They Are a Good Choice for Native Speakers and ELL's**

Q1: What is a scenario and how can they be incorporated into the curriculum?

A1: Scenarios can be designed to be used with students individually, with cooperative groups, or as whole-class Internet lessons. A Scenario poses issues to be explored or problems to be solved. There are teacher-made questions to guide the student and an Internet site(s) that serves as a resource to provide the needed information to complete the task. The student researches the Web site(s) provided by the teacher and reports (orally or in writing) to come to a successful conclusion to the Scenario. Content should be chosen to fit the curricular needs of the class.

Q2: Hmm, sounds interesting, but I'm still not exactly clear. Could I see an example?

A2: Sure, here are several examples: you can see Scenarios written by teachers who completed an online course with me [here](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/fall2003russia/scenarios.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/fall2003russia/scenarios.html>). You can see Scenarios written by Joan Berger [here](http://users.adelphia.net/%7Ejberger5/Activitiesindex.html) (<http://users.adelphia.net/%7Ejberger5/Activitiesindex.html>). You can see more Scenarios written by teachers in one of Berger's workshops [here](http://users.adelphia.net/%7Ejberger5/wkshp.html) (<http://users.adelphia.net/%7Ejberger5/wkshp.html>).

Q3: I see that students often create oral or written reports as the final step in completing their Scenario. Is there an easy way to post a students' written report to the Internet?

A3: Perhaps the simplest way is to use the [Project Poster](http://poster.hpptec.org/index.php) (<http://poster.hpptec.org/index.php>). Five minutes from Word file to Internet with no Web page knowledge needed really!) j

Q4: What about evaluating the final report of the Scenario? Are there any grading rubrics available?

A4: Rubrics are super easy to create online and then print. You can design one to fit your exact needs [here](http://4teachers.org/projectbased/checklist.shtml) (<http://4teachers.org/projectbased/checklist.shtml>).

## **VII. Hands On! – Create A Scenario and Post it to the Web!**

Now that you've seen examples of Scenarios, it's time to design one of your own. When you finish, you will post your Scenario to the Internet. We will be able to share and use one another's Scenarios. Just follow these steps:

1. (20 minutes) Find an appropriate Web site around which to design your Scenario. These links should give you plenty of choices. Or you can use a Web site we've already looked at together or one you already know about.

- [KidsClick](http://sunsite.berkeley.edu/KidsClick%21/) (<http://sunsite.berkeley.edu/KidsClick%21/>) (note that reading levels are given)

- [Blue Web'n](http://www.kn.pacbell.com/wired/bluewebn/categories.cfm) (<http://www.kn.pacbell.com/wired/bluewebn/categories.cfm>) (browse by subject area)
- [Marco-Polo](http://www.marcopolo-education.org/) (<http://www.marcopolo-education.org/>) (choose subject area from right sidebar)
- [Content-rich sites](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/tesol98/webresources.html#misc) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/tesol98/webresources.html#misc>)

2. (20 minutes) Open Word on your computer (or if you prefer, just use paper and pencil). In your handout, find "Scenario Assignment." Complete the three steps of the Scenario Assignment. If using Word, save the file to your desktop.

3. (20 minutes) Register for the NiceNet discussion board. This is the medium we will use to post our Scenarios to the Internet. Follow these steps:

- a) Click here to go to [NiceNet](http://www.nicenet.org/) (<http://www.nicenet.org/>);
- b) Follow the instructions in your handout to register with NiceNet. Your class key is S88369S30 (last digit = zero, not the letter "o");
- c) Post your Scenario to NiceNet. If you used Word to type your Scenario, you can copy and paste your work to NiceNet. If you used pencil and paper, type your Scenario into NiceNet now;
- d) When you want to access NiceNet after this workshop is over, complete instructions are [here](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/osu2003/bullbdnicenet.html): <http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/osu2003/bullbdnicenet.html>. You can also refer to the handout, "NiceNet Instructions."

Online conferencing is an excellent technique to use with native speakers and ELL's. Here is a [Tech Tip](http://oregonstate.edu/dept/eli/sept1998.html) (<http://oregonstate.edu/dept/eli/sept1998.html>) on the topic of conferencing in general, and [another](http://oregonstate.edu/dept/eli/oct1998.html) (<http://oregonstate.edu/dept/eli/oct1998.html>) on NiceNet specifically. Here are some [examples](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/tesol98/conferencing.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/tesol98/conferencing.html>) of conferencing assignments used with ELL's.

### **VIII. Workshop Evaluation (Online)**

You may complete a short evaluation (5 minutes) at <http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/osu2003/evaluation.html>.

### **IX. Additional Resources:**

- [Oregon Content Standards](http://www.ode.state.or.us/cifs/) (<http://www.ode.state.or.us/cifs/>) from Oregon Department of Education
- [ESL Independent Study Lab](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/toppicks/toppicks.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/toppicks/toppicks.html>) (graded, annotated resources in all skill areas)
- [Finding What You Need and Using What You Find on the Net!](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ortesol2001/home.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/ortesol2001/home.html>) (improve search skills)
- [Integrating the Internet into the Classroom](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/home.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/usia/home.html>) (3-week online course for teachers; graduate or professional development credit)

- [Put the Web to Work for You and Your Students!](http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/call/webtraining.html) (<http://www.lclark.edu/%7Ekrauss/call/webtraining.html>) (hands-on practice with practical Internet-based tools for teachers)
  - Spanish language resources: Use [Hot Internet Sites in Español](http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/pages/listspanish.html) (<http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/pages/listspanish.html>) in conjunction with [Especialmente Español](http://www.kn.pacbell.com/wired/espanol/) (<http://www.kn.pacbell.com/wired/espanol/>)
  - [Desktop Software for ELL learners](http://www.uoregon.edu/%7Ecall/software.html) (<http://www.uoregon.edu/%7Ecall/software.html>) (as opposed to Internet resources)
- Need more ideas?! [Technology in Education: 170 Ideas and Resources for Teachers](http://www.ael.org/rtec/ideas.htm) (<http://www.ael.org/rtec/ideas.htm>).

**А.Ю. Беляков**  
**Пермский филиал Нижегородской**  
**академии МВД России, Пермь, Россия**  
[kafedra@perm.ru](mailto:kafedra@perm.ru)

### **Интеллектуально активное компьютерное сопровождение дистанционного образования**

Наиболее характерной чертой дистанционного образования является разобщенность участников образовательного процесса – преподавателей и учащихся. Столь необходимая большинству учащихся контекстная интеллектуальная и эмоциональная поддержка процесса приобретения знаний, формирования умений, навыков и ключевых компетенций, реализуемая в традиционном образовании в ходе взаимодействия с преподавателями и другими учащимися, заменяется в дистанционном образовании дискретным, асинхронным и отложенным обменом информацией. Одним из путей совершенствования системы поддержки процесса самостоятельной учебной деятельности в рамках дистанционного образования может быть изменение роли и задач используемых компьютерных средств.

В настоящее время в подавляющем большинстве случаев процесс самообразования, базирующийся на компьютерных средствах, ориентирован на знаниевый подход и строится на основе учебных электронных изданий декларативного типа. Такие издания представляют собой электронную копию бумажного учебника в виде гипертекстового документа с вкраплением мультимедийных элементов и ориентированы на поддержание репродуктивного образовательного процесса в форме трансляции учащимся «готовых» знаний, отчужденных от деятельности. Широкое распространение декларативных электронных изданий объясняется прежде всего сравнительной простотой и частичной автоматизацией самой процедуры переноса учебного материала в формат гипертекстовых документов. Безусловно, такая форма передачи учебной информации учащимся в рамках дистанци-

онного образования имеет свои преимущества, обусловленные технологическими возможностями электронного формата хранения информации, в том числе: сравнительной простотой работы с гипертекстовыми документами, возможностью их использования преподавателями, не имеющими специальной подготовки; возможностью оперативного добавления, корректировки и обновления хранимой учебной информации вслед за изменениями, происходящими в профессиональной среде; возможностью неограниченного тиражирования и свободного использования электронных изданий в массовом образовании; возможностью получать доступ к учебной информации, размещенной в сетевых ресурсах, в любое время и в любом месте.

Однако за построением актуального, логически стройного и исчерпывающего учебного электронного издания, насыщенного мультимедиа-файлами и тестовыми заданиями, теряется конечная цель такой разработки. Ведь проектирование электронного издания (локального или сетевого) учебного назначения должно быть ориентировано не столько на то, чтобы построить максимально достоверную модель изучаемой предметной области, сколько на то, чтобы обеспечить образовательный процесс конкретного учащегося с его индивидуальными способностями, направленностью личности и опытом деятельности. Однако именно в направлении организации образовательного процесса электронные издания, за редким исключением, ограничиваются лишь программированием процесса усвоения заранее определенных продуктов учения.

Между тем, по мнению автора, целям профессионального образования, реализуемого дистанционно, в большей степени соответствуют электронные издания, способные обеспечить помимо трансляции знаний решение как минимум трех задач, принципиально нереализуемых декларативными изданиями. Во-первых, электронные издания должны обладать способностью к организации учения в процессе активной деятельности, понимаемого в настоящей работе как процесс познания и усвоения объективизированного опыта профессиональной деятельности, представленного системой действий и знаниями, обеспечивающими освоение этой системы. Во-вторых, электронные издания должны быть ориентированы не только на фиксированную совокупность продуктов обучения, но и на развитие универсальных способностей учащегося. И, наконец, последнее требование, существенное именно для дистанционного образования, предполагает наличие в электронном издании специально спроектированной системы взаимодействия с учащимся, предполагающего контекстную активность компьютера, направленную на эмоциональную и интеллектуальную поддержку деятельности учащегося. Таким образом, взаимодействие подразумевает активность как учащегося, так и электронного издания. Активность учащегося может быть представлена системой последовательных и услож-

няющихся действий, направленных на усвоение новых понятий и порождение новых смыслов, на установление системы отношений между понятиями, на формирование новых способов мыслительной деятельности, на развитие и закрепление ранее приобретенных, на развитие умений и отработку навыков решения учебно-профессиональных задач, на формирование отношения к изучаемой предметной области. Естественно, подобный подход осуществим только в рамках активной самостоятельной учебной деятельности, не ограниченной процессами чтения, понимания и запоминания. Активность электронного издания направлена на реализацию ряда учебных потребностей учащегося, имеющих особое значение при самостоятельной учебной деятельности, в том числе следующие контекстные запросы:

- правильно ли понято текущее задание, насколько оно сложное, каковы возможные варианты формулировки заданий, построенных на изучаемой предметной области;

- много ли еще осталось неосвоенной информации, каков текущий уровень успешности усвоения информации учащимся, сформированности его умений и навыков;

- какова эмоциональная оценка текущей учебной деятельности учащегося, каково объективное положение учащегося по сравнению со средне-статистическим уровнем усвоения;

- как именно преодолеть текущее затруднение в выполнении задания (здесь недостаточно только указать на неправильность решения и показать общую методику решения подобных задач, важно именно контекстно дифференцировать совершаемую ошибку, предложить пояснение возникшего затруднения, пути выхода из него и, по возможности, альтернативные способы решения задания, ориентируясь на различные способы организации мыслительной деятельности учащихся);

- как относиться ко вновь осваиваемой информации, какова практическая значимость того или иного знания, в каких профессиональных ситуациях и как именно применять полученные знания;

- каковы возможные направления расширения познаний об изучаемой предметной области, что это даст для профессионального роста.

Подобные потребности могут быть реализованы в рамках интеллектуально активного компьютерного сопровождения, понимаемого как процесс целенаправленного и контекстного включения в образовательный процесс информационных технологий, базирующихся на использовании интеллектуальных агентов. В свою очередь, под интеллектуальным агентом будем понимать программное обеспечение, реализующее алгоритм рационального поведения как последовательность актов восприятия внешних воздействий и генерации собственных воздействий на внешнюю среду. Рациональность поведения агента определяется формальными критериями в детер-

минированных условиях. Внешними воздействиями могут быть действия пользователя с клавиатурой, мышью, иными манипуляторами и детекторами. Воздействиями на внешнюю среду могут быть вывод информации на монитор, звуковоспроизводящие устройства, в файл, выдача команд на манипуляторы и иные устройства. Выбор агентом действия в любой конкретный момент времени может зависеть: от последнего акта восприятия; всей последовательности актов восприятия, наблюдавшихся до этого времени; алгоритма реализации собственных предпочтений, определяемых формальными критериями. Этим определяется его интеллектуальная активность и отличие от интерактивности, заключающейся в реализации взаимодействия с пользователем на уровне «запрос-ответ».

Можно предположить, что ряд характеристик самостоятельной учебной деятельности (сила учебной мотивации, когнитивная активность, глубина освоения предметной области учебной дисциплины и др.) в условиях дистанционного образования коррелируют с уровнем интеллектуальной активности компьютерного сопровождения образовательного процесса понимаемым как характеристика системы взаимодействия пользователя с учебным электронным изданием, отражающая степень активности компьютерной программы и пользователя в ходе решения образовательных задач. Уровень интеллектуальной активности может быть определен в рамках порядковой шкалы измерений (например: «низкий», «средний», «высокий») и детерминирован количеством элементарных актов восприятия внешних воздействий и генерации собственных воздействий на внешнюю среду (в абсолютной величине, в отношении к продолжительности аудиторного занятия, в отношении к объему информации, в отношении к количеству элементарных семантик предметного поля), наличием учета истории актов взаимодействия, наличием собственной активности относительно образовательных задач, наличием алгоритмических структур адаптации сценариев под познавательные стили и эмоциональное состояние пользователей, в том числе воздействие на них с целью коррекции.

Интеллектуальная активность переводит электронное издание из пассивного информационного ресурса в категорию активных участников образовательного процесса. Интеллектуально активное компьютерное сопровождение процесса учения может выражаться в организации контекстной помощи учащемуся, в поддержании диалога об изучаемой предметной области, в имитации сотрудничества при решении учебно-профессиональных задач, в поддержании эмоционального и когнитивного тонуса в течение всего процесса учения, в организации познавательного диалога как формы освоения новой информации, в диагностике успешности учебной деятельности в процессе диалога, а не в ходе тестирования, в адаптации сценария учебной деятельности под познавательные стили обучаемого.



В случае интеллектуальной активности учебного электронного издания самостоятельная учебная деятельность приобретает новые качества. В какой-то мере происходит субъективизация образа компьютерной программы, наделение её личностными качествами. Процесс учения из труда наедине с самим собой переходит в разряд совместной деятельности, в категорию решения учебных проблем во взаимодействии. Интеллектуальная активность электронных изданий может стать основой для реализации деятельностного подхода, для организации процесса освоения новой информации в условиях множественности суждений, для осуществления исследовательского характера учебной деятельности, для приобретения виртуального опыта самостоятельной профессиональной деятельности, для выработки способностей к конструктивному анализу и целенаправленному синтезу информации.

Таким образом, интеллектуально активное компьютерное сопровождение образовательного процесса, реализуемого дистанционно, может служить основой для снижения негативного влияния разобщенности его участников. Экономическая целесообразность и педагогическая эффективность разработки и использования интеллектуально активных электронных изданий неоднозначны и напрямую зависят от сущности и структуры учебного материала, что требует дополнительных экспериментальных исследований в различных предметных областях и уточнения структуры модели компьютерного сопровождения образовательного процесса.

**М.А. Боярчук**

**ТПУ, Институт языковой коммуникации,**

**Учебно-методический центр языковой подготовки, Томск, Россия**

**[Bojar80ma@yandex.ru](mailto:Bojar80ma@yandex.ru)**

**Организация самостоятельной работы студентов  
с использованием компьютерных технологий:  
возможности, формы, приемы**

В связи с пересмотром концепции российского образования и ее модернизацией Минобрнаука РФ определяет в качестве основной задачи профессионального образования подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов». Томский политехнический университет как вуз инновационного типа ставит своей целью обеспечение учебного процесса в соответствии с мировыми стандартами, чтобы выпускники университета могли составить



конкуренцию специалистам не только в России, но и за рубежом. Особую роль в процессе достижения вышеобозначенной цели играет развитие умений и навыков свободного владения иностранным языком как средством повседневного и делового общения в рамках профессиональной деятельности. В свою очередь решение поставленной задачи невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, которая планируется, организуется, контролируется и объективно и свободно оценивается.

В большинстве случаев этапы планирования, организации, контроля и оценки самостоятельной деятельности студентов ложатся на плечи преподавателя, ведущего аудиторские занятия по данной учебной дисциплине. Однако такой подход имеет как свои плюсы, так и минусы: с одной стороны, самостоятельная работа студентов гармонично включается в концепцию той или иной учебной дисциплины, что позволяет повысить результативность усвоения учебного материала; с другой стороны, повышенная нагрузка не всегда позволяет преподавателю всесторонне и творчески подойти к разработке и организации данного блока работы студентов, к тому же преподаватель не всегда способен охватить полный спектр предлагаемых новых форм работы, в том числе и с применением информационных технологий, только из-за временного фактора или недостатка необходимых в данной области навыков и умений. Для решения существующих проблем по организации самостоятельной работы студентов были привлечены 14 учебно-методических центров по языковой подготовке, созданных на базе нашего университета. Учебно-методический центр в рамках ТПУ представляет собой обширную ресурсную базу, содержащую методическое обеспечение по трем европейским (английский, немецкий, французский) и двум восточным (китайский, японский) языкам, аудиторный фонд с новейшим оборудованием и компьютерный класс с необходимым программным обеспечением. Методисты центра – это профессионалы с опытом преподавательской деятельности, обеспечивающие необходимую консультативную, методическую и информационную помощь. Таким образом, в ТПУ был создан уникальный тандем «преподаватель – методист центра – студент» для реализации программы СРС в процессе овладения иностранным языком. Функции методиста языкового центра при этом заключаются в следующем:

- организация и координация самостоятельной работы студентов в аудиториях центра и компьютерном классе;
- анализ проделанной работы и предоставление результатов преподавателю;
- участие в разработке методического обеспечения для самостоятельной работы студентов;

■ оказание консультативной помощи студентам (например, при реализации проектной работы) и преподавателям (например, при использовании интернет-технологий).

Таким образом, частично снимаются проблемы, перечисленные ранее: недостаток времени, отсутствие методического обеспечения процесса СР, недостаточное владение компьютерными навыками. Последняя проблема актуальна как для преподавателей, так и для студентов, поэтому центрами были организованы курсы компьютерной грамотности, а также модуль по обучению преподавателей использованию интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку с последующей защитой проектных работ.

В эпоху высоких технологий и многократного увеличения доступа к информации важно дать молодому человеку возможность правильно использовать открывшиеся возможности, сориентировать на эффективную и увлекательную работу по самореализации, показать пути для самосовершенствования. Информационно-коммуникационные технологии способствуют созданию открытого информационного пространства, в основу которого положен принцип интерактивности и сотворчества участников образовательного процесса. Именно поэтому в реализации концепции самостоятельной работы студентов нами активно используются мультимедийные средства и Интернет, что позволяет выполнить несколько задач:

- 1) оптимизировать процесс обучения;
- 2) повысить качество и интенсификацию обучения иностранному языку;
- 3) дать возможность общения с носителями языка;
- 4) повысить мотивацию к изучению иностранных языков, что наиболее актуально для студентов неязыковых специальностей;
- 5) дать возможность получать свежую информацию и обучать навыкам ее оценки и анализа.

Обучение с применением информационных технологий, как отмечает С.В. Титова, носит изначально более индивидуальный характер, особенно при использовании интерактивных возможностей и мультимедийных технологий. Кроме того, к преимуществам работы студентов с компьютером относятся: наличие моментальной обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий студентов, запись протокола последующего анализа работы студентов, активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом. Студент работает на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекаясь от содержания действий по решению задач, и имеет возможность развернутого контроля собственных действий. Кроме того, студенты оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны преподавателя или однокурсников.

Более того, по мнению Я. Кражка, именно аутентичный веб-материал является для студентов источником знания о другой стране, повышает их культурную осведомленность. «Применение информационных технологий необычайным образом повышает социокультурную осведомленность студентов, позволяя им проникать в другие культуры и образ жизни, давая им ощущение, что весь мир находится у кончиков их пальцев, поскольку они могут путешествовать из одной страны в другую без особых материальных затрат и физических препятствий».

В процессе реализации концепции самостоятельной работы студентов были сформированы и апробированы некоторые виды работы с использованием информационных технологий.

- *Языковые тренинги по лексике и грамматике по трем языкам* (английскому, немецкому, французскому) на платформе электронного ресурса TOOL BOOK. Данный ресурс позволяет генерировать тестовые задания различного характера (множественный выбор, заполнение пропусков, соотнесение объектов и др.), гипертекст с использованием внутренних (в одном файле) и внешних гиперссылок (на другие файлы, в Интернет), поддерживает аудио- и видеофайлы. Ресурс TOOL BOOK возможно использовать как в локальной сети, так и в сети Интернет, что облегчает доступ к материалам и дает студентам возможность работать в удаленном доступе. Однако большим минусом данной программы является тот факт, что она, хотя и рассчитана на поддержку многих европейских языков, на практике успешно работает только с английским языком. Поэтому специалистами отдела информационных технологий ТПУ сейчас создается специальная тестирующая программа, призванная устранить названные недостатки.

Использование языковых тренингов помогает развивать у студентов навыки письменной речи, перевода, тренировать и расширять лексический запас и, что немаловажно, помогает подготовиться к формату международных экзаменов. Особенно продуктивны лексические тренинги на первоначальном этапе овладения иностранным языком, поскольку они способствуют формированию навыков орфографии. Они также экономят время на уроке, поскольку преподаватель не должен механически проверять степень знания лексики – у него на руках уже есть результаты; он только продолжает развивать навыки использования выученной лексики в коммуникативном процессе. Анализ ошибок, который предварительно предоставляет методист центра, позволяет преподавателю на уроке больше уделить внимание тому материалу, который студенты еще недостаточно освоили.

- *Тесты промежуточного и итогового контроля* на этой платформе. В качестве особого преимущества данного вида тестирования стоит отметить объективность и быстроту оценивания. Проблема «боязни» компью-

тера решается на этапе тренинговых занятий; адекватность тестов и методически правильное их оформление обеспечивают специалисты-тестологи из центра мониторинга нашего университета. Результаты тестирования вносятся в электронные протоколы, с которыми преподаватель и студент могут ознакомиться в любое время очно или дистантно.

▪ *Проблемно-поисковые задания на базе интернет-ресурсов.* Для реализации подобных заданий студенты и преподаватели используют информационные и коммуникационные службы Интернета, поисковые системы, каталоги и коллекции ссылок. Преподаватель формирует для студентов определенную проблему или ряд проблемных вопросов и предлагает механизм для успешной реализации данной задачи. В зависимости от типа задания технологии решения проблемы могут быть разными (с учетом уровня владения языком и навыками использования Интернет и компьютера):

1. Самое простое задание – так называемый *Hotlist* (полезный список). Работа с ним может проходить двумя способами: 1) преподаватель составляет ряд проблемных вопросов по теме и дает список сайтов, на которых студент может найти необходимую информацию; 2) преподаватель может дать студенту задание составить самому подобный список сайтов по предложенной теме. Презентация результатов может проходить в письменной форме – студенты просто отсылают их по электронной почте своему преподавателю – или в устной форме на уроке.

2. Задание, которое предполагает обсуждение проблемы (например, на форуме сайта ИЯК ТПУ <http://Ici.tpu.ru>) – *Treasure Hunts* (Охота за богатствами). Такой формат задания полезен, когда студентам нужна подробная конкретная информация по теме. Для начала преподавателем формируется задание-легенда в соответствии с изучаемой темой, для выполнения которого необходимо исполнить пошагово ряд заданий. Информацию для выполнения этих заданий студент должен найти на сайтах, предложенных преподавателем.

Перечисленные выше способы организации самостоятельной учебной деятельности студентов, основанные на использовании интернет-ресурсов и сервисов, имеют одно бесспорное преимущество: они в большинстве своем бесплатны, но требуют от преподавателя больших интеллектуальных, творческих и временных затрат. С одной стороны, они дают простор для творчества, а с другой – оставляют ощущение того, что материал раздроблен, и требуют дополнительных усилий по систематизации заданий, сбору статистических данных по результатам оценки самостоятельной работы студентов и вызывают необходимость привлечения дополнительных сервисов для организации контроля, оценивания и управления этой деятельностью. Достаточно эффективным средством организации ресурсов могут стать LMS – Learning Management Systems (Системы управления

обучением), типа Blackboard, WebCT, Learning Space. Эти интегрированные образовательные среды в своем арсенале имеют набор инструментов, позволяющих представить теоретический материал, систематизировать изучение предмета по времени, предложить студентам тесты и задания на проверку и закрепление материала и автоматизировано проверить их, собрать статистику по посещениям студентов, информацию об учебных успехах и достижениях, организовать дискуссии и чаты, предложить проектную работу. WebCT является одной из платформ, используемых в Томском политехническом университете, для организации информационно-образовательных ресурсов и управления обучением. Весь информационно-образовательный ресурс, поддерживаемый WebCT, размещается на сервере, что позволяет работать с ней студентам и преподавателям через такие Web-браузеры, как Netscape или Internet Explorer. Разработчики могут редактировать содержание курса с любого компьютера, где есть Интернет. Внесенные изменения становятся сразу же доступными для студентов.

WebCT предлагает следующие возможности организации учебного процесса.

1. Размещение теоретического (лекционного) материала, содержащего не только текстовую информацию, но и графические видео- и аудиоматериалы.

Следует подчеркнуть: если курс предполагает использование объемных мультимедийных ресурсов, которые неэффективно передавать по Интернету или использование программного обеспечения (организация практических или лабораторных работ), то обращаем внимание на то, что WebCT позволяет совместно использовать удаленный доступ к методическим материалам курса через Internet и CD-ROM, который передается студенту, и он на своем рабочем месте подключает его (CD-ROM) к удаленному образовательному ресурсу.

2. Разработка рабочей программы курса, описывающей цели и календарный план обучения.

3. Организация процедуры оценивания качества знаний и прогресса в обучении студентов посредством тестирования и выполнения разработанных заданий.

4. Установление связи со студентами при помощи синхронных и асинхронных средств коммуникаций: таких как e-mail, дискуссия (форум), интерактивный чат и графический чат.

5. Повышение мотивации студентов в изучении и использовании среды посредством создания ими студенческих страниц и презентаций.

6. Разработка индивидуальной структуры журнала оценок (рейтинга успеваемости).

7. Получение статистических данных, позволяющих оценить эффективность курса.

Дальнейшее развитие в области использования информационных технологий для организации и поддержки самостоятельной работы студентов планируется актуализировать при помощи создания интернет-портала языковой подготовки, выступающего как информационно-консультативная среда для проведения гуманитарных исследований по проблемам развития коммуникативной компетенции студентов технического университета и совершенствования структуры подготовки специалистов в области родного и иностранного языка. Таким образом, реализация данного проекта позволит актуализировать и расширить сферу использования информационно-коммуникационных технологий при организации самостоятельной работы студентов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филиппов, В.М. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений / В.М. Филиппов // Высшее образование. – 2003. – № 2.
2. Титова, С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
3. Тюков, А.А. Проблемные задания в профессиональной подготовке студентов / А.А. Тюков // Проблемное обучение в ВУЗе. – М: Знание, 1986.
4. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Минобразования России от 27.11.2002 № 14–5–99бин/15 // Высшее образование сегодня. 2003. – N 2. – С.13–14 (вкладыш).

**Л.А. Девель**  
**Санкт-Петербург, Россия**  
[miladevel@hotmail.com](mailto:miladevel@hotmail.com)

### **Переводный учебный словарь в условиях интегративного подхода дистанционного обучения**

Современный интегративный подход предполагает среди прочего комбинирование реальных и виртуальных средств обучения. Как показывают данные опросов отечественных и зарубежных респондентов, дистанционное обучение не может ограничиваться чисто электронными средствами [Devel: 2006]. Кроме того, реальный переводный словарь всегда присутствует на рабочем месте учащихся. При моделировании самого распространённого учебного двуязычного словаря в условиях интегративного подхода в целях оптимизации структурирования его необходимо позиционировать на автоматизированном рабочем/учебном месте наряду с такими компонентами справочно-информационного блока макромодели обучения

дистанционного образования, как энциклопедии, грамматики, фонетики, видеотеки, аудиотеки, библиотеки, тесты, корпусные данные, исследовательские ресурсы, проекты, рассылки, конференции, контакт с коллегой, с инструктором. Автоматизированное рабочее место (АРМ), или workstation, сейчас применяется в аспекте обучения. В обучении иностранным языкам понятие АРМ соотносится с представлением о независимости/самостоятельности обучаемого, с понятием ресурсного центра, или self-access, и является местом осуществления интеграции очных и заочных / дистанционных форм обучения, причем «дистанция» понимается в буквальном и переносном смысле.

Справочно-информационный блок относится к базам данных, то есть в наиболее широкой трактовке совокупности определенным образом упорядоченных сведений о некоторых объектах [Беляева, Виландеберк, Девель и др.: 2004; Зубов, Зубова: 2004]. Под объектами при этом понимаются сведения, факты, события, процессы реальной жизни. Объект может быть материальным и нематериальным. Различные виды информационных ресурсов – главный компонент справочно-информационного блока.

Лингвистические информационные ресурсы – это одна из составляющих частей информационных ресурсов. Под информационным ресурсом понимают некоторый интеллектуальный ресурс, результат коллективного творчества. К пассивным информационным ресурсам относят книги, журналы, газеты, словари, энциклопедии, патенты, базы и банки данных и т.п. Активные формы включают алгоритмы, модели, программы, базы знаний и т.п.

Выбор термина «лингвистические информационные ресурсы» был связан с необходимостью выразить идею о том, что большие массивы лингвистических данных и описаний, используемые для создания и развития эффективных систем обработки текста и речи, играют такую же существенную, фундаментальную роль средства коммуникации для жизни страны.

Традиционно пассивные лингвистические информационные ресурсы включают такие одноязычные и многоязычные данные, как письменные лексиконы, терминологические словари, письменные текстовые массивы, фонетические ресурсы. В самом общем виде все это своеобразные лингвистические базы данных, которые можно обновлять (добавлять новые данные, исключать или изменять старые) и в которых можно искать ту или иную информацию. Лингвистические ресурсы необходимы как пользователям компьютеров, так и различным компьютерным системам, связанным с обработкой текста и речи. В частности, они используются для распознавания речи и анонимных текстов, реферирования, аннотирования и перевода текстов, построения диалоговых систем, автоматического анализа текста, синтеза речи и текста и т.д.

Проблемам создания и использования лингвистических ресурсов посвящается большое количество международных и национальных научных конференций.

В настоящее время лингвистические ресурсы все больше используются в обучении, это корпуса, конкордансы, словари, энциклопедии. При использовании лингвистических ресурсов в учебных целях, на наш взгляд, необходимо ставить вопрос об АРМ, применительно к обучению – учебном месте. Обучаемый использует определенный набор реальных и виртуальных ресурсов, учебных материалов. В основном реальных, пассивных и по выбору – виртуальных, а также, при наличии, подготовленную учебным учреждением информационно-образовательную среду.

Как показывает мировая практика, компьютерные программы в чистом виде, электронная почта, информационно-образовательные среды – не могут послужить исчерпывающими средствами обучения из-за неготовности человека к работе с технологиями. Автоматические словари или словари, составленные чисто «машинными» средствами, ждет та же участь в том смысле, что машинная обработка никогда не заменит человека, учителя. Даже самые хорошие подборки библиографии по тому или иному вопросу являются «мертвым» ресурсом без комментария специалиста, мнения других обучаемых.

Рассмотрим лингвистические информационные ресурсы с точки зрения парадигмы непрерывного открытого образования и определим место практического учебного двуязычного англо-русского словаря (в случае с носителями русского языка).

### **Позиционирование учебного словаря в парадигме непрерывного открытого образования**

Современная жизнь предъявляет жесткие требования к человеку и заставляет постоянно учиться, в частности, английскому языку не только в учебной аудитории, но и в повседневной жизни. Учебный словарь в реальном или виртуальном виде находится в следующем ряду дидактических материалов и видов деятельности, который можно назвать макрорабочим местом:

- средства тестирования знаний, в том числе самоконтроль, конкурсы;
- учебный комплекс (учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, сюда также могут входить медиасредства с сопроводительными дидактическими материалами), это также может быть чисто виртуальная информационно-образовательная среда по Е.С. Полат [Полат: 2004], то есть портал, в котором размещаются все необходимые учебные материалы для отдельного курса;
- компьютерные и технические средства обучения, в частности, медиасредства: видео-, аудио-, DVD, TV в т.ч. спутниковое;
- библиотека для чтения;



- энциклопедии;
- грамматики;
- языковые словари;
- Интернет, поисковые системы;
- контакт с учителем, наставником, коллегой;
- информационная среда в виде участия в реальных и виртуальных занятиях, конференциях, дискуссиях, мастер-классах, публикациях, электронных рассылках и так далее.

По такому принципу строятся интегративные ресурсные центры, виртуальные сайты непрерывного открытого образования – ресурсные центры в Интернете – например, Кэмбриджского университета, международный проект «Сократ» под эгидой Европейского совета, из отечественных – Новосибирского технического университета.

Сейчас можно предложить разные варианты набора ссылок для структурирования информационной среды. Одним из таких примеров составляющих может послужить следующий (но не исчерпывающий) набор/

### **Electronic Forums for Teachers and Students**

#### **Electronic Discussion Lists for Teachers**

#### **TESL –L**

To subscribe, send an e-mail message to [listserv@cunyvm.cuny.edu](mailto:listserv@cunyvm.cuny.edu)

In the body of the message, type sub TESL-L yourfirstname yourlastname

Either leave the subject of the message blank or type the word *subscribe*.

To join any of the branches of TESL-L, listed below, you must first become a member of TESL-L:

- TESCA-L – TESL and technology;
- TESLFF-L – fluency first and whole language pedagogy;
- TESLIE-L – intensive English programs, teaching, and administration;
- TESLIT-L – adult education and literacy;
- TESLIB-L –jobs, employment, and working conditions in the TESL/TEFL field;
- TESLMW-L – material writers;
- TESP-L – teachers of English for specific purposes.

A sister list, TESLK-12, is for teachers of English for children.

#### **NETEACH-L**

NETEACH-L is an electronic discussion list through which EFL/ESL teachers discuss the use of technology as an educational tool. To subscribe, send an e-mail message to [listsproc@ukans.edu](mailto:listsproc@ukans.edu).

In the body of the message, type sub NETEACH-L yourfirstname yourlastname.

Leave the subject of the message blank.

The owner of the list is Suzan Moody, Chinese University of Hong Kong (e-mail, [smoody@cuhk.edu.hk](mailto:smoody@cuhk.edu.hk)).

## **ELTeCS-L**

ELTeCS-L is an electronic list of the British Council (UK) through which EFL/ESL teachers exchange information on ELT issues.

ELTeCS website at <http://www.britishcouncil.org/english/eltecs/index.htm>. You can find previous ELTeCS-L postings at: <http://mis.britishcouncil.org/archives/eltecs-1.html>

## **The LINGUIST**

The LINGUIST is a discussion list on issues in theoretical and applied linguistics. Send an e-mail [listserv@tamvm1.tamu.edu](mailto:listserv@tamvm1.tamu.edu) and in the body of the message type subscribe LINGUIST yourfirstname yourlastname.

which is also where you can invite your colleagues who are not yet members to join the list!

Warning: lists are subject to change. For a complete up-to-date listing of educational lists, see *Liszt*, the mailing list directory (<http://www.liszt.com>).

## **Electronic Discussion Lists for Students**

### **SL-Lists**

The *SL-Lists* specialize in cross-cultural discussion and writing practice for college, university, and adult students in English language programs around the world. Here are some of them:

- INTRO-SL – new members;
- CHAT-SL – general (low level);
- DISCUSS-SL – general (high level);
- BUSINESS-SL – business and economics;
- ENGL-SL – learning English;
- EVENT-SL – current events;
- MOVIE-SL – cinema;
- MUSIC-SL – music;
- SCITECH-SL – science, technology and computers;
- SPORT-SL – sport.

To register your class, send an e-mail message to [trobb@cc.kyotosu.ac.jp](mailto:trobb@cc.kyotosu.ac.jp)

In the body of the message, give the following information:

- your name;
- the number of students in your class;
- the duration of the class term;
- the name of the node (the part of the e-mail address following the @ sign) your students will use.

You will then be placed on a special discussion list (TCHR-SL) for teachers who are involved in this project and will receive more information about the lists.

Students can then subscribe to INTRO-SL sending an e-mail message to [listserv@latrobe.edu.au](mailto:listserv@latrobe.edu.au)

In the body of the message, they write Sub introsl firstname family-name.

## **Resources for Content-Based Learning on the Internet**

### **Academic Information**

*American University and English as a Second Language.*

*Information Service* – [http://www.iac.net/-conversa/S\\_homepage.html](http://www.iac.net/-conversa/S_homepage.html).

*College and University Home Pages.*

*Alphabetical Listing* – <http://www.mit.edu-8001/people/cdemello>.

*ETS Net (Education Testing Service)* – <http://www.ets.org>.

### **Guides to Finding a Forum**

*CataList, the Official Catalog of*

*LISTSERV Lists* – <http://www.lsoft.com/catalist.html>.

*The E-Mail Key Pal Connection* – <http://www.comenius.com/keypal/>.

*Rachel's Super MOO List: Educational MOOs* – <http://moolist.yeehaw.com/edu.html>.

*Webcrawler: People & Chat* – <http://Webcrawler.com/Chat/chat.worlds.html>.

*WebChat Broadcasting System* – <http://pages.wbs.net>.

### **Other Information Resources**

*A&E Classroom: Classroom*

*Materials Pages* – <http://www.aetv.com/class/teach/>.

*Ask ERIC* – <http://www.askeric.org/>.

*The Discovery Channel Online* – <http://www.discovery.com/>.

*The History Channel* – <http://www.historychannel.com/>.

*The Internet Movie Database* – <http://www.imdb.com/>.

*MTV Online* – <http://www.mtv.com/>.

*NOVA Online* – <http://www.pbs.org/wgbh/nova/>.

*PBS TeacherSource* – <http://www.pbs.org/teachersource/>.

*Project Gutenberg* – <http://www.gutenberg.net>.

*WWW Virtual Library Audio* – <http://www.comlab.ox.ac.uk/archive/audio.html>.

### **On-Line Dictionaries**

*Collins Cobuild* – <http://titania.cobuild.collins.co.uk>.

*The Newbury House Online Dictionary* – <http://nhd.heinle.com>.

### **Interactive World Wide Web Pages for Students**

*CNN San-Fransisco Interactive*

*Learning Resources* – <http://www.cnsf.com/education/education.html>.

*The Comenius English Language Center* – <http://www.comenius.com/>.

*CRAYON Create Your Own Newspaper* – <http://www.crayon.net/>.

## **Resources for Content Based Learning on the Internet**

### **Student Projects and Electronic Magazines**

*Email Projects Home Page* –  
<http://www.otan.dni.us/webfarm/emailproject/email.htm>  
*Exchange* – <http://www.deil.lang.uiuc.edu/ExChange/>.  
*Tom's Page* – <http://www.kyoto-su.ac.jp/trobb/index.html>.

### **Interactive World Wide Web Pages for Students**

#### **On-Line Courses**

*English for Internet* – <http://www.study.com>.  
*On-Line Courses* – <http://www.hut.fi/~rvilmi/online>.  
*Web Classes* – <http://www.uno.edu/~webclass>.  
*World Lecture Hall* – <http://www.utexas.edu/world/lecture>.

### **Реальное/виртуальное микро рабочее место в непрерывном открытом образовании; раздел словарей**

Один или несколько словарей представляет собой микро учебное/рабочее место. Мнение, давно высказанное Л.В. Щербой [Щерба: 2002] об использовании словарей учащимися, действительно и сейчас. Со словарями, которыми обыкновенно пользуются при изучении иностранных языков, дело обстоит плохо. В основном это переводные словари. Переводный словарь – первый и постоянный словарь для изучающего язык. Из этих переводов учащиеся зачастую получают самые фантастические понятия о значении иностранных слов. Хотя уже Л.В. Щерба говорил о том, что «всякий опытный педагог советует своим ученикам как можно скорее переходить к одноязычным толковым словарям». Также важна мысль, высказанная Л.В. Щербой, о необходимости использовать «наряду» с переводными словарями толковые словари. Профессиональные лингвисты, переводчики работают с несколькими словарями. Основное правило методики состоит в том, чтобы не переводить с родного языка, а стараться, «в меру своего знания иностранного языка, думать на нем». Сочетание словарей в виде двуязычных, обеспечивающих двусторонний перевод, и толковых словарей как на переводимом, так и на переводящем языке позволяет подобрать и слова для перевода, если он нужен, и познакомиться с истинной «физиономией иностранного слова». Двуязычный словарь продолжает оставаться на рабочем месте.

Вопрос в том, чтобы сознательно обеспечивать структуру информационно-справочного словарного блока в непрерывном открытом образовании при дистанционной форме обучения.

### **Словарь – микро учебный комплекс в непрерывном открытом образовании**

Словарь – это учебный комплекс на протяжении всей жизни, на разных этапах обучения, для различных случаев необходимости. Современный двуязычный словарь – основной учебник иностранного языка (нормативная и педагогическая функция) и культурологическая (страноведческая)

энциклопедия в самом широком смысле [Берков: 2000:68; 2004:24, 165]. Одно за другим динамично появляющиеся поколения толковых британских словарей, учитывающие этап обучения – яркий пример педагогической лексикографии.

Из ряда наиболее известных из последнего поколения толковых британских учебных словарей – OALD, LDCE, MDAL, CALD – остановимся вкратце (ввиду небольшого формата материала) на последнем словаре. CALD вышел в 2003 году, наиболее широко из 4 указанных словарей представлен в открытом доступе в Интернете, дается наряду со словарями идиом и фразовых глаголов этого же издания, построен с учетом требований, предъявляемых международным кэмбриджским экзаменом CAE. Помимо словника в нем есть:

- *традиционные комментарии: как пользоваться словарем, перечни грамматических помет, числительных, которые используются как слова, указатели идиом, слов и их производных, географических названий, список часто встречающихся имен, списки префиксов и суффиксов, неправильных глаголов, объяснение использования времен, комментариев по произношению и знакам транскрипции, перечень единиц измерения и используемых символов;*

- *20 учебных разделов: варианты английского языка, пунктуация, написание писем, омофоны, омографы, фразовые глаголы, компьютеры, сообщения в электронной почте, деньги, телефон, работа, звуки и запахи, относительные придаточные предложения, время, родственники, характеристики предметов, модальные глаголы, окончания;*

- *16 цветных вкладок: фрукты, овощи, звери и птицы, тело человека, одежда, прически, шляпы, фразовые глаголы, спорт, машина, легковые и грузовые автомобили, самолеты и корабли, офис, на кухне.*

### **CD-ROM – учебный комплекс**

Словарь на CD-ROMe – это не просто повторение бумажного варианта на современном носителе, который можно использовать на компьютере. Здесь может присутствовать звуковой и видеоряд. Такой формат позволяет сделать обучение при помощи словаря интерактивным и сделать подготовку по выработке различных умений и навыков более эффективной.

Безусловно, моделирование структуры учебного словаря будет зависеть от адресата и подхода к обучению [Bejoint: 2001]. В условиях интегративного подхода к дистанционному обучению модель двуязычного переводного англо-русского словаря не предполагает наличие основ грамматики, правил чтения и фонетики. Эти разделы присутствуют скорее при грамматико-переводном подходе к обучению. Сейчас для изучения грамматических вопросов обратятся к справочникам и учебникам по грамматике. То же самое и в отношении правил чтения и фонетики. В современной реальной и виртуальной учебной аудитории, на экзаменах все чаще ис-

пользуют словарь, что раньше повсюду было строго запрещено. Учебный процесс часто предполагал использование двуязычного учебного словаря и никогда не ставил вопроса правильного выбора словаря, отработки техники использования словаря, перехода на использование одноязычного словаря, о месте двуязычного учебного англо-русского словаря.

В заключение хочется сказать, что в настоящее время повысился интерес к двуязычной лексикографии во всем мире. Прошли те времена, когда уровень владения языком достаточно было обозначить как «читаю со словарем», то есть пассивное владение языком, «говорю и читаю без словаря» – активное владение языком. Знание языка связывали с зависимостью от словаря. Удобная возможность получения справки по словарю обеспечивает непрерывность и независимость дистанционного образования человека. Двуязычный словарь теперь присутствует на рабочем месте у многих, так как жизнь требует постоянно учиться и овладевать английским языком. Отмечают повышение уровня использования электронных учебных переводных словарей и словарей, установленных в мобильных телефонах. Мобильные телефоны превращаются в наиболее часто применяемое средство дистанционного обучения. Обучению может способствовать правильная комплектация АРМ/учебного места в условиях интегративного обучения в дистанционном обучении и позиционирование в нем двуязычного учебного англо-русского словаря – самого распространенного средства декодирования окружающей действительности.

#### Список сокращений

CAE – Certificate in Advanced English  
CALD – Cambridge Advanced Learner's Dictionary  
LCDE – Longman Dictionary of Contemporary English  
MDAL – Macmillan Dictionary for Advanced Learners  
OALD – Oxford Advanced Learner's Dictionary

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, Л.Н. Лингвистические ресурсы автоматизированного рабочего места филолога / Л.Н. Беляева [и др.]. – СПб., 2004. – С.13–18.
2. Берков, В.П. О словарях XXI века: (Из лексикографической футурологии) / В.П. Берков // Мир русского слова. – СПб., 2000. №3. – С.65–69.
3. Берков, В.П. Двуязычная лексикография: учебник / В.П. Берков. – М., 2004.
4. Зубов, А.В. Информационные технологии в лингвистике / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М., 2004.
5. Полат, Е.С. Организация обучения иностранному языку в дистанционной форме / Е.С. Полат // Информационно-коммуникационные техно-

логии в преподавании иностранных языков: тезисы докладов I Междунар. научно-практ. конф. – М., 2004.

6. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М., 2002.

7. Bejoint H. Tradition and innovation in English dictionaries / H. Bejoint. – Oxford, 2001.

8. Devel L.A. Russian and Korean University Freshmen e-Dictionary Users. / L.A. Devel // EuroCALL conference transactions. Integrating CALL into study programmes. – Granada, 2006. – P.111.

**М.А. Мосина**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**  
[llkg@pstu.ru](mailto:llkg@pstu.ru)

### **Веб-квест как средство организации учебной деятельности студентов в системе дистанционного обучения**

Современный период развития российского образования характеризуется процессами модернизации и информатизации, которые предполагают интеграцию российской образовательной системы в единое европейское образовательное пространство. Процесс информатизации в свою очередь обеспечивается реализацией возможностей информационных и коммуникационных технологий с целью совершенствования учебно-воспитательной деятельности и эффективности образования в целом.

Целесообразность использования новых информационных и коммуникационных технологий для разнообразных задач обучения, в том числе и для дистанционного образования студентов, постоянно обосновывается, непрерывно развивающиеся информационные технологии проникают во все сферы жизни общества, в том числе и в сферу образования.

Цель реформирования образования, как отмечается в Концепции модернизации, состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Для достижения указанной цели будут решаться в первоочередном порядке такие приоритетные задачи, как обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования; достижение нового, современного качества дошкольного, общего и профессионального образования; формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов; повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки [Филиппов: 2004].



Решение вышеперечисленных задач неразрывно связано с использованием современных информационных и коммуникационных технологий. Развитие и расширение применения информационных технологий является одним из приоритетных направлений науки и техники в XXI веке. Именно с новыми информационными технологиями мы сегодня связываем реальные возможности модернизации и информатизации образовательной системы.

Среди важнейших задач высшей школы России выделяется задача интеграции образования и науки в мировую академическую систему, а также задача формирования специалиста, отвечающего высшим мировым требованиям и способного решать проблемы своего развития. Волна реформ высшего образования в Европе, основанных на принципах Болонской декларации, чрезвычайно остро поставила задачу подготовки конкурентоспособных специалистов. Болонский процесс, направленный на повышение международного престижа европейской системы высшего образования на основе создания единого образовательного пространства, все больше охватывает российское образование [Метаева: 2006]. Перед системой дистанционного образования встает проблема подготовки студентов к самостоятельному принятию решений и ответственному действию, к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, эффективному использованию ее возможностей и защиты от негативных воздействий.

В настоящее время бурное развитие информационных технологий повлекло за собой появление на рынке большого количества электронных ресурсов. Мультимедийные средства представляют неограниченный круг своих возможностей, которые позволяют работать с аудио- и видеоматериалами. Таким образом, нам кажется важным рассмотреть потенциал новых компьютерных технологий и их применение для организации дистанционного образовательного процесса.

Одной из таких технологий является **веб-квест** – квест-проект, представленный в среде WWW средствами Web-технологий.

Первоначальное значение английского слова «quest» – «рыцарские походы», которые были описаны в литературе Средневековья. В современном английском языке слово означает «всесторонний поиск или исследование» (см. The Oxford Dictionary of the English Language: **quest** – a long search for something, *the quest for gold* (same origin as *question*). Longman Dictionary of Contemporary English: **quest** – a long search for something that is difficult to find (his long quest for truth, for human happiness, for peace).

Под квестом понимают компьютерную игру, в которой игрок должен добиться какой-то конкретной цели (выполнить задание или собственно пройти «квест»), прибегая к помощи собственных знаний и опыта, а также общаясь с участниками квеста [Николаева: 2002].



Под веб-квестом понимают также проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета.

Данная технология была разработана в рамках теории о конструктивистском подходе к обучению. Главной целью обучения с использованием этой технологии является не сообщение изначально заданного «объективного» состояния, а побуждение учащихся поставить под сомнение конструкции о действительности, перепроверить, развить или подтвердить их. Впервые термин «веб-квест» был предложен летом 1995 года Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США). Ученый разрабатывал инновационные приложения Интернета для интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. Его идеи подхватили и развили австралийский ученый Том Марч и швейцарец Хайнц Мозер. По их мнению, важно не создать энциклопедическую копию образа действительности, а преобразовать полученную в результате поиска информацию в единое целое и представить результаты исследования в своеобразной и индивидуальной форме.

По мнению многих ученых и учителей-практиков, использование данной технологии делает учащегося самостоятельным, приспособленным к жизни, умеющим ориентироваться в разнообразных ситуациях, способствует развитию познавательных, творческих навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; развитию критического мышления, навыков информационной деятельности. С использованием таких технологий учитель получает действенный способ формирования мотивации учения, творческого осмысления материала.

Интеграция данной технологии в образовательный процесс позволит реализовать как общедидактические, так и собственно методические принципы обучения иностранным языкам: принцип интерактивности (обучение, погруженное в общение, создающее условия для развития умений работать в команде, т.е. учиться вместе, а не рядом); принцип автономности, который реализуется в способности самостоятельно управлять своей деятельностью; принцип аутентичности, который предусматривает использование разнообразной аутентичной информации, и многие другие. Широкие возможности предоставляет данная технология и для развития аналитического и творческого мышления, воображения, креативности учащихся благодаря широкому спектру заданий, которые предлагаются для выполнения. Например, учащемуся могут быть предложены следующие виды заданий: передать информацию (Retelling Tasks); объединить информацию в единое целое (Compilation Tasks); отгадать загадку (Mystery Tasks); задания из области журналистики (Journalistic Tasks); запланировать и спроектировать

(Design Tasks); разработать творческий продукт (Creative Product Tasks); выдвинуть единое предложение (Consensus Building Tasks); убедить других (Persuasion Tasks); изучить самого себя (Self-Knowledge Tasks); провести анализ (Analytical Tasks); принять решение (Judgment Tasks); разведать и исследовать (Scientific Tasks).

Учащийся в процессе работы над веб-квестом постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. С точки зрения информационной деятельности при работе над веб-квестом его участнику требуются навыки поиска, анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и на основе сравнения синтезировать новую информацию. Выполняя веб-квест, учащийся учится критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию, часто оказывается в ситуации выбора. Он сам анализирует каждый шаг своего учения, ищет причины возникших затруднений, находит пути исправления ошибок. Ему предоставляется право выбора способов деятельности, выдвижения предложений, гипотез. Чувство свободы выбора делает деятельность осмысленной, сознательной, продуктивной и более результативной [Николаева: 2002].

Сегодня на рынке электронных ресурсов имеется большое количество готовых электронных учебников, пособий, конструкторов, симуляторов, электронных библиотек, в том числе веб-квестов по многим учебным дисциплинам, включая квесты по иностранным языкам, для разных возрастных групп – учащихся начальных классов, школьников, студентов, взрослых. Они размещаются на образовательных порталах, например, на портале [www.webquest.org](http://www.webquest.org). На наш взгляд, веб-квест – это настоящая сокровищница для преподавателя иностранного языка. Кроме того, наличие шаблонов для создания веб-квестов позволяет преподавателям самим конструировать веб-квесты и эффективно интегрировать их в свою деятельность. При создании веб-квестов необходимо придерживаться рекомендаций, предложенных Е. Ястребцевой [Ястребцева, Быховский: 2001]. К основным требованиям можно отнести следующие:

1. Ясное вступление, где четко описаны главные роли участников (например, "Ты – детектив, пытающийся разгадать загадку таинственного происшествия" и пр.) или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

2. Центральное задание, которое понятно, интересно и выполнимо. Четко определен итоговый результат самостоятельной работы учащегося (например, задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы, прописана проблема, которую нужно решить, и указана другая деятельность, ко-

торая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации).

3. Список информационных ресурсов (в электронном виде – на компакт-дисках, видео- и аудионосителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернет, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения учащимся задания. Этот список должен быть аннотированным.

4. Описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому учащемуся при самостоятельном выполнении задания (этапы).

5. Руководство к действиям (как организовать и представить собранную информацию), которое может быть представлено в виде направляющих вопросов, организующих учебную работу (например, связанных с определением временных рамок, общей концепцией, рекомендациями по использованию электронных источников, представлением «заготовок» отчетов), в виде вопросов с вариантами ответов.

6. Оценка – описание критериев и параметров выполнения веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

7. Заключение, в котором суммируется опыт, полученный учащими при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

Дистанционное образование в целом, включая обучение иностранным языкам, становится сегодня очень популярной формой обучения. Эффективность дистанционного образования зависит от многих факторов, среди которых наиболее значимым является возможность обеспечения взаимодействия между студентами внутри группы, между студентами и учебным материалом, студентами и преподавателем. Не меньшую значимость имеет качество учебных материалов, которые предоставляются студентам для самостоятельного изучения. И, конечно, очень важно, насколько методически грамотно организована учебная деятельность студентов, что зависит от профессиональной компетентности преподавателя, его технологической подготовки. Описанная выше технология, на наш взгляд, дает преподавателю инструмент, который поможет ему эффективно моделировать свою профессиональную деятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс]. / Я.С. Быховский // Информационные технологии в образовании, ИТО-99: материалы междунар. конф. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/> 1999.

2. Метаева, А.Ю. О некоторых проблемах внедрения принципов Болонской декларации в российское образование / А.Ю. Метаева // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы науч.-

практ. конф. 11–12 апр. 2006 г., Екатеринбург: в 3 ч. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. С.104–106.

3. Николаева, Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Н.В. Николаева // Вопросы интернет-образования. – 2002. – № 7. – Режим доступа: <http://vio.fio.ru/vio07>.

4. Филиппов, В.М. Концепция модернизации российского образования [Электронный ресурс]. / В.М. Филиппов – Режим доступа: <http://www.philiprov.ru/news/27/224>.

5. Ястребцева, Е.Н., Моя провинция – центр Вселенной: развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – 2-е изд., перераб. и доп./ Е. Н. Ястребцева, Я. С. Быховский. – М.: Федерация интернет-образования, 2001. – С.216.

**О.И. Мухин, О.А. Полякова**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**

### **Технология образования**

Вряд ли найдется в стране человек, который будет утверждать, что образование в России находится в идеальном состоянии. Мы гордились нашим образованием, это правда. Сейчас преподаватели, общество, родители, учащиеся, все чувствуют – в образовании что-то не так.

Первый вопрос: «Почему»? Упомянем в качестве причин те, с которыми все согласны. Изменилось общество, его менталитет, цели, традиции, мотивация деятельности, потребности. Изменились педагоги. Изменилась система подготовки педагогов. Изменились условия функционирования системы образования. И старый вариант, во-первых, уже не годится, не устраивает общество, даже если он когда-то был замечательным и, во-вторых, не может быть воспроизведен даже таким и в том виде, каким он был.

Очевиден вывод: надо перестроить все – цели обучения, содержание обучения, способ обучения. Естественно, есть несколько путей этого строительства.

Первый – поощрить. Второй путь – наказать. Эти пути административные, поэтому оставим их обсуждение администраторам или для другой статьи.

Нам интересен третий путь – помочь. Причем помочь всем или почти всем! Помочь так, чтобы получилось, причем получилось гарантированно у каждого, кто хотел бы, чтобы ему помогли. Заметьте, речь идет о масштабе мероприятия и гарантированности результата.

Учить всех и вся на курсах повышения квалификации. Нет времени, его уже нет. И нет таких курсов в таком количестве. И нет времени у педагогов идти на эти курсы. И из педуниверситетов вы не дождетесь повышения квалификации – система воспроизводит себя.

Технология! Точнее, информационная технология! Или еще точнее – компьютерная информационная технология для образования!

По определению, технология – это совокупность приемов, средств, методов, обеспечивающая с заранее заданными затратами, в заранее определенные сроки результат с заранее оговоренными свойствами.

Заметьте, независимо от того, кто эту технологию применяет. У всех должно получиться, не может не получиться! Иначе это не технология.

Почему информационная? Потому что образование работает с информацией. Почему компьютерная, электронная? Потому что эффективность информационной технологии опирается на производительность инструмента ее поддерживающего. То есть эффективность информационной технологии опирается на производительность информационного инструмента, коим является компьютер. И не просто взятая информационная и компьютерная технология, а настроенная для образования, то есть приносящая эффект в образовании.

«А...», – с разочарованием скажет читатель, – «видели мы эти компьютерные программы. Да и в Интернете наши дети насмотрелись чего угодно, но только не разумного и вечного, нет там ничего образовательного».

Ну, во-первых, сразу оговорюсь, то, что вы видели, не есть технология. Это то, что понимают под цифровым образовательным ресурсом (ЦОР) или информационным учебно-методическим комплексом (ИУМК) или электронным образовательным ресурсом (ЭУР) отдельные их производители со странными названиями «2Б», «3Г» и так далее. Во-вторых, Интернет и его содержимое, упавшее на головы учащихся и педагогов, это тоже не технология, тем более не образовательная.

Кстати, цена их дискам та же, что и их содержимому – 100 рублей! Вы хотите образование вашему ребенку за 100 рублей?

Такая парадоксальная цена образовательного товара есть следствие того, что чиновники от образования и бухгалтерии образовательных учреждений легко понимают «вещи» (и готовы за них платить) и плохо понимают «виртуальности». Очень плохо ставятся на баланс программы, тем более технологии. Неясно, как их оценивать, хранить, как выдавать на руки и на подотчет, как списывать.

Идем далее. Технология, как известно, опирается на инструмент. Инструмент играет роль усилителя. Усиливает он то качество, которое присутствует, но слабо (медленно, плохо, мало) у того, кто использует технологию. Используя инструмент, он усиливает свои возможности. И еще технологии надо обучить. Потому что те, кто использует технологию,

должны владеть технологией и инструментом. А еще должна быть технологическая инфраструктура – документация, оснастка (вспомогательные приспособления, например, шаблоны), заготовки (из плохого сырья хорошими приемами мало что можно сделать). Так что технология – это комплекс, а не компакт-диск от фирмы «4Д».

И еще технологией надо хотеть пользоваться. Здесь подробнее. Есть преподаватели, которым объективно не нужна технология! Это гениальные педагоги, учащиеся которых поступают в вузы легко. Аристотели! Не нужен им компьютер! Не нужен им усилитель, нечего там усиливать.

То есть технологии нужны не всем!

К примеру, возьмем физика, у которого самодельными пособиями заставлены десятки стеллажей. Любую мысль иллюстрирует – просто и сочно. Мысли связывает, развивает. Учащиеся у него сами руками готовы делать пособия и делают их. И формулируют, и думают, и решают. Вопрос здесь у меня только один? Можно ли перенести его опыт и его стеллажи во все кабинеты физики нашей необъятной Родины? Если задать этот вопрос десяткам самых продвинутых методистов, то получим только один ответ: «Нет!» Хотелось бы, но нет, невозможно. Нельзя тиражировать Аристотеля. Невозможно тиражировать искусство, талант. Невозможно тиражировать урок, который каждый раз идет по-новому. А вот технологию тиражировать можно! И нужно!

Да, есть у нас Аристотели. И, слава Богу. Но не они вытащат нас из кризиса. И не надо им выходить из кризиса, нет его у них. И технологии с усилителями им наши не нужны. И не о них здесь речь.

О ком? О косноязычных преподавателях, читающих курс по бумажке. Как уменьшить ущерб, наносимый ими, – вот острое направления искомой нами технологии. Заметьте, не уволить их, не наказать, не измерить и отсортировать, а помочь!

И еще. Самый замечательный текст, любое самое идеальное пособие МОЖНО извратить. Любую технологию можно извратить. Луддиты не были заинтересованы в технологии и ломали машины, усилители, инструменты. Технология не виновата, что она не работает. Она может не работать, если ею не хотят или не умеют пользоваться или пользуются не в тех целях, с которыми она была создана. Технология не для них! Технология для тех, кто хочет, чтобы ему помогли.

Что же такое технологический комплекс применительно к информационной компьютерной технологии в образовании?

Перво-наперво (именно первым делом, а не вторым) – платформа. Не полетит ракета, собранная из винтиков и гаечек от автомобиля, холодильника и швейной машинки. С прискорбием можно наблюдать за тем, как в коллекцию НФПК стекаются кнопочки от фирмы «2Б», лампочки от фирмы «3В», картинки в разных разрешениях, разного размера, качества и от-

тенка, собачка из фирмы «4Г», которая никак не стыкуется с кошечкой из фирмы «5Д».

И если даже собирать большими кусками – тоже не стыкуются. Нельзя собрать холеный джип «Прадо» из колес от «Жигулей», дверей от «Пежо», руля от «Феррари». Не складываются крупные куски вместе! Упражнения, сделанные по отдельности, вне платформы, не монтируются и даже не смотрятся вместе. Сценарии из упражнений тем более не собираются. Я уж не говорю о том, что объекты учебной дисциплины в идеале должны **ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ** друг с другом.

Итак, из крупных кусков джип не собрать, и из атомов этот же джип не собрать, утомительно это очень, хотя и можно. И вообще, задача человека, собирающего джипы, состоит в том, чтобы собирать их, а не изготавливать заготовки. Поэтому и педагог не в состоянии собрать из операторов компьютерную программу, которая помогла бы ему обучать детей физике на отдельно взятом уроке.

Истина, как всегда, посередине и название ей платформа. Именно она обеспечит единство стиля, стыкуемость объектов на берегу, еще до того, как будут произведены какие-либо педагогические действия. А вот без нее все развалится. А точнее сказать, даже не соберется.

На этой платформе должна существовать «собирайка». Автоматическая для тех, кому хватит за глаза индустриального варианта будущего изделия (урока), и ручная для тех, кому надо произвести «hand made».

Но «собирайка» в том или ином виде должна быть легко освоена любым преподавателем (биолог это или литератор, молодой он или пожилой) и углублена для продвинутых, готовых приложить какие-то дополнительные усилия для этого. «Собирайка» существует на платформе и представлена разными уровнями. Причем тот, кому продвинутость не нужна, не должен даже подозревать о глубинных возможностях. А тот, кому продвинутость стала нужна, естественно и легко бы нашел нужные ему возможности. Еще раз, «собирайка» нужна для тех, кому надо что-то сделать с фрагментами, собрать целое из частей.

Далее на этой платформе должен существовать «проигрыватель», который ведет готовый урок или показывает готовый фрагмент урока. Конструировать и использовать – это разные вещи. Есть педагоги, которые готовы вести уроки по готовым сценариям или использовать отдельные фрагменты, подключая к ведению урока технику всякий раз, когда в том возникает необходимость.

И конечно, для тех, кто готов затратить свое время и силы, в рамках естественного интерфейса и максимально технологично должны быть открыты возможности создания самих фрагментов, дидактических единиц. Они нужны также для тех, кто готов модернизировать сделанные однажды кем-то фрагменты, но которые их чем-то не устраивают.

Для этого должны быть шаблоны, это весьма удобно с точки зрения технологии. Должны быть в наличии примеры реализации лучших педагогических образцов. Должны быть открыты для модернизации проекты упражнений, сценариев, тренажеров, других интерактивных ресурсов. Вот здесь (в-третьих!) и появляется то, что последнее время называют цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР). Такие ЦОРы должны существовать в виде коллекций и быть совместимыми с платформой для производства вышеуказанных действий. Тогда из ЦОРов преподаватели могли бы изготавливать с заранее заданными для себя затратами и с максимальным эффектом собственные упражнения, сценарии, тренажеры и другие дидактические единицы.

Для тех же, кто не готов использовать прелести технологии в полной мере, необходимо предоставить возможность проигрывания готовых уроков или их элементов, ЦОРов. Очень важно следить за главным обстоятельством – все составляющие этого процесса должны быть качественными – и готовый урок, и шаблоны, и ЦОРы. Такими качественными, чтобы их нельзя было испортить.

Поскольку и с помощью хороших фрагментов бывает так, что проводят отвратительный урок, то технология должна быть такой, чтобы невозможно было испортить запланированный разработчиками результат. Поэтому информационная технология должна быть связана в технологическом комплексе с педагогической. В связи с этим позвольте считать обязательным внесение в коллекцию полностью готовых уроков. Представьте себе – 100 лучших уроков России. Есть же у нас 100 лучших товаров России. Не просто лучшие педагоги, отобранные конкурсом, а результаты их деятельности, которые могут тиражироваться и приносить реальную пользу. Разве плохо? Может педагог сделать лучше, пусть не использует готовое, пусть творит сам. Не может – вот вариант, который доносит гарантированное качественное образование до самой глухой деревни. Вот где проявляется сила технологий! Технологичным является то, что работает в самых ужасных условиях.

Более того, необходимо вместе с каждым таким уроком выдавать диск с видеозаписью ведения такого урока хорошим преподавателем. Пусть начинающий преподаватель посмотрит вариант ведения урока, научится, примет к сведению. Нет сейчас такой информации. Трудно увидеть живую урок мастера. А такой подход соединит информационную технологию с педагогической.

Где взять такие уроки? Очевидно, что надо отобрать по всей России лучшие уроки и оформить их лучшими лабораториями, которые формируют ЦОРы. Вот куда надо срочно вкладывать деньги. Если кто-то создаст свой хороший урок, то на сайте, где будут выложены ЦОРы и уроки, надо предоставить ему возможность добавлять ресурсы, а педагогической об-



ственности дать возможность обсуждать их качество, использовать, апробировать, модернизировать. В результате обязательно начнется процесс селекции и обмена лучшими образцами педагогической мысли.

И еще технологический комплекс должен содержать некий диск, используемый в целях повышения квалификации. На этом диске должны быть размещены действующие интерактивные образцы (обязательно в рамках единой технологии) из разных учебных дисциплин и представлены все возможные жанры, в которых работают педагоги. Цель – показать педагогам, как можно формировать упражнения, тренажеры, репетиторы, что ожидать от этих элементов, что требовать от их разработчиков. Педагоги должны примерить их на себя, попробовать, почувствовать специфику проведения уроков в условиях новых информационных технологий. Крайне важно разбудить педагогическую мысль, говорю это как разработчик с 15-летним стажем, общающийся непрерывно с педагогами-предметниками и научившийся будить в них вкус к формированию интерактивных упражнений и уроков.

Приведу пример – географию. Попробуйте придумать развивающее упражнение в географии, учитывая, что вообще-то география описательная наука. В большинстве случаев получается, что компакт-диск обречен на тексты, фотографии, видеосюжеты и тесты? Нет! Но почему тогда нет заданника по географии? Есть же такой жанр в физике, математике. Как организовать деятельность учащегося в этом предмете? А компьютер подразумевает, что вы что-то делаете, а не просто читаете с экрана и смотрите фильм. Компьютер как дидактическое средство дает нам намного больше возможностей, чем пассивное информационное отображение, которое учащийся должен, приложив усилия, способности, проинтерпретировать в своей голове. Книга вполне адекватно заполняет эту нишу. А нам нужен именно шаг вперед – компьютер как усилитель умственной деятельности.

Шестой класс, тема «Роль Солнца». На экране Солнце и Земля в трехмерном изображении. Пользователь может управлять параметрами этой системы: менять расстояние от Земли до Солнца, менять количество воды на Земле, менять температуру Солнца. Управление этими параметрами на экране с помощью ползунков визуально приводит к изменению трехмерной сцены – Земля приближается (удаляется) к Солнцу. Соответственно, при приближении Земли к Солнцу полярные шапки планеты будут таять, при удалении Земли от Солнца полярные шапки будут расти и даже возникнет ситуация, когда вся вода на планете замерзнет. Все это отлично видно – планета со всех сторон, любая местность при приближении к ней, положение Земли среди планет Солнечной системы.

На экране компьютерная модель, управляемая пользователем и хорошо визуализированная. А вот вам и задача для урока, которую можно решить на этой модели. При каком расстоянии Земли от Солнца вся вода на

планете замерзнет? При каком расстоянии – растают ледяные шапки? Затопит ли образовавшаяся вода ту местность, где вы живете? Изменится ли положение границы полярных льдов при изменении наклона оси Земли к плоскости ее орбиты? Как изменится климат в вашей местности?

Представляете, какой сильный мотив формируют у ребят такие вопросы?

Решая эти задачи, учащиеся уясняют для себя множество интересных фактов: как нам повезло с местоположением Земли в Солнечной системе, какой узкий диапазон температур и расстояний обеспечивает жизнь на нашей планете. Все это происходит на практике, а не со слов учителя. Дети сами изменяют наклон орбиты, сами меняют температуру Солнца, сами производят наблюдения.

Например, можно определить, как связана температура Солнца с удалением от него Земли (если сохранять постоянной линию полярных льдов). То есть в 6 классе можно открыть закон, как интенсивность солнечного излучения связана с расстоянием! И открывали, сами! Как взрослые ученые! Еще не изучены соответствующие математические средства, 6 класс все-таки. Но открытие сделать можно!

Вот такая педагогика правильная, вот вам и эффект от новых информационных технологий в образовании. Вы можете еще каким-либо образом за 15 минут в 6 классе довести детей до открытия настоящего закона? Уверяю вас, наши дети открывали новый закон за 15 минут! Эффективность, экономия времени налицо, продвинутость материала, наглядность, деятельность, научность, интерес, мотивация, производительность, качество, запоминание мгновенное. Добавьте сюда межпредметные связи, которые реально возникли в этом учебном эпизоде, и не на словах, а на деле.

Если разрешить менять количество воды на Земле, то можно увидеть, как оголяются подводные хребты, как океаны превращаются в озера, как Земля становится каменным шаром. Можно увидеть, как затопливает и в каком порядке талая вода разные территории на нашей планете. Тут же грамотный учитель поставит интересные вопросы для возбуждения действия: какое количество воды необходимо, чтобы затопить все горы на Земле, при каких условиях исчезают полярные шапки, при каком количестве воды затопит Европу, Голландию, Урал, ту местность, в которой мы живем? Дети, оперируя параметрами с помощью ползунков, находят ответ! Решают задачу! Исследуют предмет, учатся, приобретают знания и навыки исследователей.

Попробуйте провести такой урок по учебнику. Ничего не получится, кроме слов «представьте себе». Что уж там представят в ответ ваши учащиеся?

Попробуйте провести такой урок с традиционным наглядным пособием. Например, пусть у вас есть глобус, хотя и не в каждой-то школе он

есть. Конечно, с глобусом уже легче провести урок, нагляднее. Но на глобусе ни одну из описанных задач решить не удастся. Не проявляет он описанных выше свойств, не умеет. А компьютерная модель, положенная в основу тренажера, умеет. Вот вам и ответ, что должно находиться в основе платформы технологического комплекса, – среда моделирования и проектирования моделей.

А экономия времени? Реальный географический эксперимент проводить трудно и долго. Хотя, безусловно, он полезен, и когда-то надо выводить детей «в поле», знакомить с реальностью. Но виртуальность экономит время. Вот пусть учитель и решит сам, как распределить дорогое ему время. По крайней мере информационные технологии подарят ему дополнительное время, которое он сможет истратить на поход «в поле».

Продемонстрируем экономию времени на контроле. Возьмем контурные карты. Во-первых, это долго (закрашивать, писать), во-вторых, не очень понятно, на проверку какого именно навыка уходит большая часть времени (рисовать или понимать, где находятся горы), в-третьих, неясно, запоминает ли ребенок положение гор, срисовывая их с атласа.

Виртуальность позволяет осуществить контроль мгновенно: вот на доске находится пустой шаблон карты, вот отдельно – контуры гор, рек, стран. Предлагается рукой на интерактивной доске переставить объекты на карту. Контроль происходит мгновенно. Контролируется именно тот навык, который нужно контролировать в данную минуту. В контроле участвует весь класс сразу – можно устроить групповой контроль, эстафету команд, вызвать дух соревнования. Устанавливать на свои места можно не только контуры стран, реки и горы, но и флаги, денежные единицы, звуки гимнов, национальные наряды, ландшафты, растительный и животный мир, элементы экономических диаграмм. Как хорошо ощущает себя ребенок в современном мире образовательных технологий и виртуальности.

Много обсуждался вопрос о некоторой сквозной линии в образовании. Новые информационные технологии помогут нам и здесь. Модели учебных объектов это элементы систем. Связывая их различным образом между собой, мы строим системы. Активируя модели входными сигналами, воздействуя на них с помощью интерфейса (кнопочки, ползунки), мы заставляем их проявлять свойства, поведение, решаем задачи. Это универсальный путь понимания окружающего нас мира. Любая дисциплина опирается на эту методологию. Построив платформу на данном принципе, мы не только обретаем единство во взаимодействии с компьютером, мы даем учащимся большее. Мы «преподаем» ему мировоззрение, прививаем навык системного мышления, способности абстрагирования, моделирования, то есть основные навыки современного человека – «способность думать», исследовать, понимать, действовать. Любая школьная дисциплина логично ложится на такую платформу.

Перечислим возможные цели, которые мы преследуем, используя информационные технологии.

Первая. Экономия времени. Экономия времени учащегося продемонстрирована выше. Экономия времени педагога также безусловна – он тоже собирает уроки из шаблонов, быстро и качественно.

Экономия времени это хорошо, но не главное. За счет экономии времени можно изучить больше материала, это тоже хорошо, но тоже не главное. Важнее то, что речь идет не об абсолютном значении экономии времени, а скорее об относительном – уменьшении затрат и одновременном увеличении качества обучения, а следовательно, улучшении результата работы системы образования.

Вторая. С использованием технологий изменяется сам характер образования. На интерактивной доске (если ее нет, то на экране монитора) надо все время что-то двигать, делать, производить эксперимент. Образование становится исследовательским, деятельностным. Это очень важный навык для современных учащихся.

Третья. Используя технологии (платформу, инструмент, цифровые ресурсы – элементы, уроки, системы), мы подводим базу под образовательный процесс, заставляя его работать четко и выдавать гарантированные результаты. Это прямое следствие использования технологий. Образование – товар, а производство товара невозможно без технологической основы. Товар требует технологичности. Технологичность гарантирует результат.

Четвертая. Оснащение образовательных учреждений. Где взять в каждой школе паровоз, ткацкий станок, электрическую систему автомобиля, завод по производству аммиака, атомные весы, вулкан, климат? И все это должно действовать в условиях любой школы. И все это надо уметь разбирать и собирать. И все это должно рассказывать о себе само. И все это не должно ломаться. И все это должно взаимодействовать с учащимся. Все это должно быть безопасным. И все должно получаться в рамках 40 минут урока!

Нет альтернативы информационным технологиям! Но технологиям правильно спроектированным, использующим модельный принцип, трехмерную графику, педагогические новации.

Снова предвижу возражение. Технологии несут опасности! Да! И надо честно обсудить их здесь – после перечисления достоинств, надо предупредить и о недостатках.

Первая. Технологии, стандартизация, унификация грозят потерей разнообразия. Теоретически говоря, да! Но посмотрите вокруг: технические продукты не демонстрируют нам этого – сколько типов и вариантов сотовых телефонов? А ведь сотовый телефон высокотехнологичный продукт. Его существование невозможно без технологий. Просто к технологиям надо относиться как к базе, а не как цели. Технология – инструмент в руках

педагога. Хочет педагог – с помощью ножичка выстругает рамочку, хочет – смастерит куклу, оточит карандаш и так далее.

Опасность кроется не в самой технологии, не в применении ее, а в тупом насаждении ее сверху. Опасность кроется в системе управления. Бывает, что преподавателю приходится выполнять нелепые указания. Например, требуется в учебном процессе применять тесты. Тест, как я уже объяснял выше, это – технология. А если тест плохой? А если распространить его везде? Что будет с обществом, в котором массово тиражируется подобный подход к знаниям? Что мы усиливаем в данном случае всей этой мощью технологий?

Помните реакцию Президента, прочитавшего с изумлением с экрана телевизора в учебнике биологии вопрос о кишечном тракте сороконожки? «Это нам надо всем знать? Это есть стандарт и тиражирование знаний?»

Технологии – это мощь, но в плохих руках (точнее головах) эта мощь становится дубиной. Для чиновника разницы нет. Извратить можно все, вот что страшно. Тупой чиновник с технологией опаснее тупого чиновника без технологии.

Поэтому важно не перепутать: нам нужна не технология принуждения, а технология образования! Вот где нельзя дать обрадоваться чиновнику, что управлять стало легче. Купил, расставил, получился результат! У кого не получился – накажем. Вот и попадут под пресс Аристотели и приравняют Аристотеля к луддиту. Не уловит чиновник разницы. Не понимает чиновник, что внедрение технологий – это объективный процесс, а следовательно, эволюционный. Это революциями надо руководить, а эволюции надо помогать, тогда она идет быстрее, легче, глаже.

Вторая опасность. Человек меняется. Технологии портят его экологию – все больше детей носят очки, страдают физическими и психическими расстройствами. Все это выливается в определенные ограничения, например, нельзя использовать компьютер больше получаса в день. Я согласен, что здоровье надо беречь, надо вводить санитарные нормы и правила. Но, пожалуйста, давайте не будем их абсолютизировать. Иначе придется признать, что читать больше получаса в день нельзя, тоже ведь глаза устают. Но мы же читаем. И дети наши имеют дело с экранами больше часа в день: играют в игры, смотрят телевизор. Так что лучше – эксперимент с климатом на уроке географии или просмотр очередного телесериала?

Да и технологии становятся все более здоровьесберегающими, достаточно сравнить мониторы десятилетней давности и сегодняшние. То есть человек менялся всегда, эволюционировал, и это неизбежно. Если нет, то следует отказаться от компьютера.

Третья опасность. Человек в условиях применения к нему технологий, становится машинкой. Снова мифическая опасность. Никого еще автомобиль, сотовый телефон не сделал роботом. И вообще, весь человек с ног до

головой оснащен усилителями. Это его магистральный путь развития. Плохо у него с силой голоса – изобретем телефон, мало сил – рычаг, блоки, кран привлечем на помощь, медленно передвигается – автомашина, поезд, самолет, ракета, холодно ему в условиях матушки-природы – рубашка, шапка, шуба, плохо видит – очки, телескоп, микроскоп. Все нормально. Технология – ступень для дальнейшего развития цивилизации. Не труд, а производство усилителей сделало человека человеком. Именно они обеспечили КПД больше единицы за счет организации материальных и энергетических потоков природы, направления их в нужное для человека русло. Вот пришло время организовать и информационные потоки. А значит, и соответствующий усилитель (инструмент) сконструировали – компьютер. И происходит на наших глазах экономия времени, как всегда происходила, когда мы принимали на вооружение очередной усилитель. И не плохо это для человека, а хорошо, поскольку всегда человеку было чем еще заняться, куда развиваться дальше.

Четвертая опасность, которую часто упоминают, – беспомощность человека в момент, когда внезапно исчезают из жизни привычные ему технологии. Например, блек-аут в Нью-Йорке и в Москве или аварии сотовых операторов. Но смею напомнить, что беспомощным человек был всегда. Более беспомощным мы его технологиями не сделали. Просто сейчас он привык к стабильности, подаренной ему технологиями.

Пятая опасность – переход в виртуальность, эрзац ощущений, чувств. Надо давать детям в руки паяльники, учить считать в столбик, плавать в реальной речке. Я – «за»! Но надо и понимать, что виртуальность все плотнее заменяет реальность, взаимодействует с нами через изображение, звук, запах, ощущения. Она не имитирует все это, как это было ранее, а прикасается к нам.

На выставках внимание посетителей часто привлекает стенд – реальные горные лыжи установлены на домкратах, соединенных с компьютером. На экране рисуется виртуальная обстановка лыжной трассы. Посетители с удовольствием, стоя на таком тренажере, управляют лыжами, мчатся в виртуальности. Качают мускулы, оттачивают приемы, тренируют тело, реакцию. Что плохого? Конечно, когда мы мчимся на лыжах с горы, используя кнопки клавиатуры, то это «дурь» в облики информационных технологий.

Поэтому я приветствую интерактивные доски, которые появились в образовании. Просто замечательно трогать руками образы учебных объектов, управлять ими, ощущать их, наблюдать их масштабное изображение. Никогда и никаким другим образом учащийся не потрогает живой вектор, синусоиду, Марс, амебу, молекулу. Это нам подарили впервые информационные технологии.

Шестая опасность. У технологии нет морали. Одним и тем же инструментом можно нанести вред и принести пользу. Ножичком можно сделать красивую вещь, а можно убить человека, есть атомная энергетика, а есть атомная бомба, с помощью самолета можно путешествовать и познавать мир, а можно влететь в башни Всемирного торгового центра и унести жизни тысяч людей.

Вот и прекрасно, что технология не имеет морали, пусть моральный выбор и оценки останутся за человеком. За ним же остается ответственность за несение морали и использование технологии. Уверен, что это не опасность, а благо.

Подведем итоги. Итак, технологии – ступени для дальнейшего развития цивилизации, и их появление неизбежно, как неизбежен процесс совершенствования. Внедрением в образование технологий сразу достигается несколько целей, поэтому очевидно, что мы имеем дело с радикальным изменением ситуации – переворотом в образовании, а не просто с улучшением чего-то и за счет чего-то.

Преподавание это искусство или технология? У Аристотелей – искусство, у остальных должны быть технологии.

Информационные технологии в образовании неизбежны, как неизбежен процесс повышения производительности труда в истории цивилизаций.

Каждая эпоха знаменуется своей технологической революцией. Каждая технология опирается на усилитель человеческих возможностей. Компьютер – очередной усилитель наших возможностей.

Технологии приносят пользу, повышая производительность нашей деятельности.

Технология – гарантия получения заранее заданных результатов в заранее оговоренные сроки и с заранее оговоренными затратами.

Технологии не имеют морали. Технологии могут навредить, если ими неправильно пользоваться.

Плохие технологии или плохое их применение могут уничтожить и без того агонизирующее образование. Технология – это сила, а значит, опасна, как опасна маленькая ошибка, усиленная и размноженная в миллионы раз.

Нельзя насаждать технологии, их надо внедрять эволюционно. Не всем нужны технологии. Аристотель согласен владеть жалкое существование, если его считают Аристотелем. Отнимите у него это звание, насадите ему плохую технологию – и школа рухнет. Там где и без технологии есть хорошие результаты, технологии не нужны, они нужны там, где нет результатов.

Технология должна быть применена там, где ее хотят. Технологии надо делать такими, чтобы их хотели применить.

Плохой исполнитель с хорошей технологией не спасет ситуацию. В состав технологии должны входить средства компенсации плохих исполнителей.

Я за применение технологий в образовании как единственный магистральный путь развития! Но я за правильно спроектированные технологии!

**С.В. Титова**  
**МГУ, Москва, Россия**  
[titova@zmail.ru](mailto:titova@zmail.ru)

### **Веб-программа и электронные ресурсы в курсе преподавания страноведения**

Как показывает анализ деятельности многих зарубежных и российских образовательных учреждений, новейшие технологии уже стали неотъемлемой частью образовательного процесса. В настоящее время международное сообщество разрабатывает систему стандартов, описывающих требования к разработке электронных учебных курсов и учебников, программных средств. Большое количество работ посвящено дидактико-педагогическим аспектам новейших образовательных технологий, способам их интеграции в процесс традиционного обучения. На международной конференции «Электронные учебники и электронные библиотеки», которая ежегодно проходит в Москве с 2002 года, *было принято решение о необходимости формирования новой отрасли педагогики под условным названием «электронная педагогика» (e-педагогика), которая должна описывать и объяснять педагогические процессы в современных информационно-образовательных средах.*

Все это ведет к формированию мирового образовательного пространства, которое основано на применении новейших мультимедийных интернет-технологий, обеспечивающих не только большую эффективность и оптимизацию самого процесса обучения, но и способствующих появлению совершенно новых возможностей и перспектив для участников этого процесса. *Таким образом, сегодня существует острая необходимость в обеспечении открытого образовательного пространства учебно-методическими материалами и учебными пособиями нового типа, материалами электронных лекций, семинаров, методическими основами интеграции мультимедийных технологий в процесс преподавания и т.д.*

В данной статье хотелось бы остановиться на *некоторых преимуществах использования электронных веб-программ в курсах по страноведению по сравнению с традиционными учебниками.* Анализ ряда недавно опубликованных учебников и учебных пособий по страноведению с мето-



дической точки<sup>1</sup> зрения показал, что все они имеют одни и те же недостатки: *несовершенную систему упражнений, несоответствие между заявленными целями и результатом; некорректный выбор материала.*

Отсутствие единых стандартов и программ по курсам страноведения приводит к противоречиям между заявленными целями и результатом: не развиваются должные навыки и умения, учебник не соответствует заявленному уровню. Нередко система упражнений на отработку некоторых навыков и умений отсутствует или представлена достаточно фрагментарно, тесты и задания по финальному контролю пройденного материала отсутствуют почти во всех рассмотренных учебных пособиях.

Учебный материал подается посредством статей, взятых из средств массовой информации или страноведческих энциклопедий. Причем во всех учебниках рассматриваются следующие традиционные темы: *Географическое положение страны, Политическое устройство, Система выборов, Население, Образование, Экономика, Праздники, Крупные города, Попкультура.* Авторы не уделяют должного внимания так называемому культурному своеобразию страны. Студенты, изучив данные пособия, не получают полного представления, например, о различных группах населения США, культурных особенностях таких регионов, как *Cajun communities in Louisiana, Amish communities in New England, Ukrainian communities in the Midwest* и т.д.

В настоящий момент большинство учебных курсов в зарубежных университетах и колледжах преподаются на основе веб-программ или динамических программ, которые становятся все более и более популярными и в нашей стране, поскольку обладают несомненным по сравнению с печатными аналогами преимуществами.

Две основные функции – *информационная и коммуникативная* – представлены в динамическом равновесии в учебных веб-программах. Всемирная паутина – неиссякаемый источник свежей и аутентичной информации, особенно если речь идет об американской части Интернета, где образовательные и правительственные сайты, посвященные истории, культуре, литературе, политике, искусству Америки, занимают особое место. Студенты получают доступ к качественной онлайн-информации различного характера:

- справочные сайты;
- учебники и учебные пособия;
- тексты художественной литературы;
- электронные газеты и журналы;

---

<sup>1</sup> См. например, “An American Patchwork”. Зубанова И.В., Никольская А.И. Валент, М., 2006; “What it is like in the USA”. N. Tokareva, V. Peppard, Moscow, 2003; “The British Isles”. Sharova N. A. Voronezh, 2004, etc.

- правительственные сайты (например, страницы Белого Дома; Конгресса США, Департамента образования и т.д.);
- архивные страницы (исторические документы, карты, фотографии, факсимильные свидетельства);
- электронные библиотеки (например, Библиотека Конгресса США, библиотека Йельского университета);
- образовательные студенческие проекты и статьи.

В связи с этим необходимо отметить, что в традиционных печатных учебниках дается только *необходимая информация*, отобранная с точки зрения автора учебника, при использовании интернет-ресурсов возникает возможность предоставления *избыточной информации*, которая, во-первых, дает несколько точек зрения на ту или иную проблему, позволяя обучающимся самим выбирать, сравнивать и анализировать материал, и которая, во-вторых, служит для обеспечения поисково-исследовательской деятельности студентов.

Именно наличие так называемой *избыточной информации* позволяет вводить *новые виды заданий*. Веб-задания можно классифицировать по различным признакам, например, *с учетом продолжительности выполнения*. Например, веб-проекты – это долговременные задания, которые выполняются студентами в течение почти семестра и представляют собой задания, позволяющие осуществить финальный контроль (табл. 1).

Таблица 1

Долговременные веб-задания	Текущие веб-задания
Веб-проекты	Поисковые задания разработанных форматов (web quest, hot list, treasure hunt; multimedia scrapbook)
Коллоквиумы	Творческо-исследовательские задания (group research presentation; case study; веб-презентации)

Также веб-задания можно классифицировать по *критерию наличия/отсутствия творческо-исследовательского компонента* заданий. Задания в таблице представлены по мере увеличения степени творческо-исследовательского компонента: от заданий поисковых, которые выполняются по заданным шаблонам (templates), до заданий типа веб-проект, предполагающим высшую степень творческой активности и самостоятельности студентов вплоть до формулировки и выбора темы (табл. 2).

Таблица 2

Творческо-исследовательские задания	Информационные задания
Поисковые задания (web quest, hot list, treasure hunt; multimedia scrapbook)	Коллоквиумы
Проблемные задания (case study)	
Веб-проекты	
Веб-презентации	

Задания такого типа предполагают развитие не только традиционных видов компетенций – языковой, речевой, социокультурной; но и навыки исследовательской работы; умение анализировать и структурировать информацию; навыки навигации в информационных потоках, критической оценки веб-ресурсов, т.е. всему тому, что называется в современном обществе *информационная компетенция*, владение которой необходимо любому выпускнику высшего учебного заведения.

Следующим неоспоримым преимуществом динамических программ является *интерактивность* или возможность постоянного диалога между преподавателем и студентом в случае применения электронной почты или синхронного/асинхронного диалога между всеми студентами группы, форума, телеконференции, группы новостей и т.д. Такой вид деятельности позволяет обучающимся развивать культуру общения и логику мышления, поскольку умение вести диалог и обсуждение, принимать самостоятельные решения и анализировать материал обычно входят в рамки учебного курса с применением компьютерных технологий.

Веб-программа – это не просто описание курса, требований и списка литературы, это мультимедийный гипертекст, позволяющий делать ссылки на большое количество необходимой информации, в которую может быть включен звук, изображение, видеоклипы, графика. Так, на сайте [www.whitehouse.com](http://www.whitehouse.com) возможно прослушать самые последние речи президента США, просмотреть файлы его встреч с избирателями, теледебаты с Джоном Керри. То есть студенты получают не только текстовую, но и *визуальную информацию, которая способствует наилучшим образом формированию культурологических знаний у студентов.*

Следующим несомненным преимуществом является *техническая простота создания данного ресурса по сравнению с печатными учебниками.* Преподаватель не должен демонстрировать чудеса владения различными компьютерными программами: для него достаточно пользовательских навыков (имеется в виду умение пользоваться, например, программой Microsoft Office XP). Однако самым важным является *хорошее знание электронных ресурсов по интересующей теме и умение разбираться в информационных потоках.* Использование динамической программы удобно для преподавателей, так как в любое время можно сделать необходимые поправки и добавления по курсу, информация становится доступной всем студентам, что помогает избежать трудоемкого ксерокопирования материалов.

Таким образом, преимущества электронных веб-программ по страноведению по сравнению с печатными аналогами могут быть обобщены следующим образом:

- наличие свежей аутентичной качественной информации;
- возможность представления избыточной информации;

- использование *заданий творческо-исследовательского характера* (веб-проекты, веб-квесты, поисковые задания различных форматов);
- обеспечение автономной работы студентов;
- интерактивность;
- возможность применения мультимедийных средств передачи информации;
- техническая простота создания и возможность постоянного обновления учебных материалов.

Что касается контентной наполненности веб-программы, обычно она строится на следующих модулях.

*Содержательный модуль* содержит материал для изучения, вопросы, задания, тесты и т.д.

*Метаинформационный модуль* строится на гиперссылках как на локальные, так и на глобальные ресурсы.

*Коммуникативный модуль*, обеспечивает обратную или интерактивную связь (электронная почта, форум, чат, доска объявлений).

*Демонстрационный модуль* включает групповые проекты студентов, личные страницы студентов, примеры лучших студенческих работ предыдущих лет.

*Оценочный модуль* с системой самопроверки, если программа предусматривает самостоятельное выполнение тестов и заданий по пройденному материалу.

*Содержательный модуль* учебного курса включает следующие разделы:

- описание курса, его цели и задачи;
- требования к студентам, система оценки их работы;
- учебная программа, т.е. перечень всех занятий с темами и текстами, которые нужно прочитать к тому или иному занятию, вопросы и проблемы для обсуждения;
- детальное описание заданий и работ с критериями оценки и сроками их сдачи;
- вопросы и задания для анализа текстов;
- электронные тексты художественных произведений;
- принципы анализа художественных текстов.

Основной текст содержательного модуля включает необходимые ссылки на метаинформацию:

- сведения биографического характера;
- глоссарий литературоведческих терминов;
- сведения культурно-исторического характера, дающие представления об эпохе создания того или иного произведения, литературных тенденциях и т.д.;
- критические статьи;

- другие полезные интернет-ресурсы и источники для курса.

Таким образом, рассмотренный формат электронного обучающего ресурса обладает несомненными преимуществами по сравнению с традиционным учебником, более того, как показали данный анализ и практика преподавания, динамическая программа является на сегодняшний момент единственной полноценной альтернативой печатным учебным изданиям.

**А.С. Числова**  
**РГУ, Ростов-на-Дону, Россия**  
[chislova@english.rsu.ru](mailto:chislova@english.rsu.ru)

### **Социокультурная дидактика и информационные технологии**

Настоящий период развития общества характеризуется как переходный от традиционного к нетрадиционному, информационному обществу постмодерна.

В этой связи значительно изменяется функция и роль образования. Из простого ретранслятора знаний образование превращается в систему, повышающую социальную мобильность личности, в источник формирования нового ценностного подхода к жизни вообще. Именно этого ожидают от образования в первую очередь.

Для того чтобы изменить ценностный мир человека, образование должно быть не внешней характеристикой, а внутренней, имманентно присущей потребностям самого индивида. Философия консюмеризма как раз и предполагает, что отношения «ученик – учитель» будут строиться исходя не из возможностей учителя в передаче определенной суммы знаний, а из потребности ученика в определенном качестве этих знаний. Но для начала эта потребность должна сформироваться, приобрести определенную структуру. С позиций социокультурной значимости образование должно выступать как ценностноформирующее начало – ценное для индивида не как средство достижения чего-либо, а как самостоятельная ценность.

Обратимся к основным современным зарубежным теориям образования, в частности, к тем из них, которые в последние десятилетия отмечены заинтересованностью в том, каким **должно** быть образованию. В целом они включают анализ проблем образования и предложения по изменению. Большинство из них сопровождаются спорами о целях образования, роли учителей, месте студента в этом процессе, назначении содержательного курса и социокультурной значимости образования.

Термин «теория» обычно означает ряд идей, более или менее систематически организованных, о данном предмете. Однако степени, на уровне которых теории образования систематизированы, значительно разнятся:

некоторые авторы придают особое значение философским основам своих теорий, в то время как другие более заинтересованы в педагогических стратегиях. Мы постараемся отразить эти различия.

Рассмотрим классификацию теорий образования / подходов, предложенную Ив Берtrandом [Bertrand: 1996]:

1. Духовный
2. Личностно-ориентированный
3. Психолого-когнитивный (познавательный)
4. Информационно-технологический
5. Социально-когнитивный
6. Социальный
7. Традиционный (академический).

Такая система классификации принимает во внимание головокругительную эволюцию познавательного и социально познавательного развития и исследования процессов познания, информационных технологий и социокультурной дидактики.

И наконец следует отметить, что любая классификация просто служит организации запутанного и позволяет нам увидеть характерные и типичные формы. Именно в этом духе следует понимать предложенную классификацию, которая формируется согласно четырем основным полюсам:

1. Объект (студент)
2. Содержание (предметная область, дисциплина)
3. Общество (другие, мир, окружение, вселенная)
4. Педагогическое взаимодействие между этими тремя полюсами (учитель, коммуникационные технологии)

Вот предварительное описание характеристик, которые позволяют нам ассоциировать теории с одним из этих полюсов.

#### *Полюс объекта*

На полюсе объекта мы находим два основных направления – духовное и личностно-ориентированное. Духовное направление концентрируется на трансцендентальном и духовном отношении между индивидуумом и универсумом. Человек через свое намерение и интуицию достигает духовной значимости с универсумом. Метафизические религии и философии регулируют этот сектор образовательной мысли. Личностно-ориентированное направление, придерживается свободы мысли и деятельности, характеризуется тем, что направлено на внутреннюю динамику человека: потребности, устремления, желания, побуждения, энергию и т.д.

#### *Полюс общества*

К общественному полюсу мы можем отнести социальные теории, которые определяют цель образования как значимую трансформацию общества, обычно в перспективе *большой* социальной справедливости. Образование является по существу вопросом социальной и культурной структур.

Оно должно играть важную роль в преобразовании общества и культуры. Мы убедимся, что многочисленные социальные теории образования предлагают воспитывать людей так, чтобы они изменяли общество.

#### *Полюс предметной области*

С этим полюсом связаны учебные теории, по которым учебные дисциплины изучаются – такие как литература и математика – имеют структуру, которая является реальной и независимой от студента и общества. Эти ценности и это содержание существуют в них (студенте и обществе), человеческая психология и социальная структура едва ли имеют значение. Приверженцы традиций (традиционалисты) заинтересованы в возврате к классическим ценностям. Приверженцы общераспространенных теорий, с другой стороны, подчеркивают такие умения, как критическое мышление и логическое размышление.

#### *Взаимодействие этих трех полюсов*

Среди трех полюсов находится взаимодействие, которое и формирует основу для других дидактических теорий; характеризуется тремя направлениями:

1. Технологические теории представляют особый интерес в моделировании взаимодействия среди объекта, общества и дисциплины; человек определяется как объект, который перерабатывает информацию и получает ее посредством средств массовой информации.

2. Психолого-когнитивные теории представляют собой конструктивистскую дидактику, постигнутую через психологию обучения.

3. Социокогнитивные теории наиболее заинтересованно рассматривают влияние культурных и социальных факторов на обучение.

Рассмотрим каждую из них подробнее.

#### *Духовная теория (метафизическая)*

Это духовное направление, также называемое метафизическим или трансцендентальным, особенно интересно тем, кто заинтересован духовной стороной жизни на земле и значением жизни. Сторонники этой теории образования сосредотачиваются на отношениях между отдельной личностью (Я) и вселенной в метафизической перспективе. Эту теорию часто помещают внутрь «нового» социокультурного направления, называемого «Новым Веком», хотя она больше связана с ценностями, описанными в хрестоматиях тысячелетней давности. Восточные религии и философии обеспечили основу образовательной мысли: дзен-буддизм и таоизм часто цитируются как основные источники этого течения в образовании.

В духовном направлении мы находим образовательные теории Уиллиса Нармана, Константина Фотинаса, Абрахама Маслоу, Джорджа Леонарда и Мэрилин Фергусон, [Maslow: 1976, Ferguson: 1980], направленные

на так называемые духовные, метафизические или трансцендентальные ценности.

#### *Личностно-ориентированная теория*

Личностно-ориентированная теория – также называемая гуманистической, теория свободомыслия, органическая, стимулирующая, свободная или открытая – основывается главным образом на понятиях: собственно личность, свобода и личная автономия. Человеку, находящемуся в ситуации обучения, необходимо овладеть образованием, используя внутреннюю энергию. Образовательные теории, сгруппированные в этой категории, подчеркивают роль фасилитатора (носителя функций, облегчающих выполнение задания), которую учитель должен играть по отношению к обучаемым. Учитель должен постоянно быть нацелен на самоактивизацию обучающегося. Карл Роджерс [Rogers: 1969] все еще остается превосходным примером такого видения образования. В США, Квебеке и Франции продолжают придерживаться его концепции образования, которая подчеркивает свободу студента и его стремление и желание учиться.

#### *Психолого-когнитивные теории*

Психолого-когнитивные теории занимаются познавательными процессами, происходящими внутри студента, такими как рассуждение, анализ, решение проблем, утверждение, первоначальное осмысление, мыслительные образы и т.д. Основы этой образовательной теории часто можно найти в когнитивном психологическом изучении, которое исследует различные аспекты образования.

*Когнитивные теории* фокусируются на внутренних процессах мозга, в то время как бихевиористы более интересуются воздействием окружающей среды на обучение и конкретно – функциональными отношениями между самой организацией педагогической окружающей среды и поведением обучаемого. Здесь мы ограничимся конструктивистскими теориями, которые делают упор на построении самого знания.

#### *Информационно-технологические теории*

Информационно-технологические теории, также называемые техносистемными, обычно заостряют свое внимание на улучшении передачи знаний через соответствующие технологии. Термин «технологии» берется в очень широком смысле. Он охватывает методы, которые мы находим в системах, подходах и образовательных моделях.

Новейшее направление – гипермедиа, образовательная среда, основанная на компьютерной поддержке и интерактивном программном обеспечении. Цели заключаются, например, в создании новой гипермедиа среды, использующей концепции и инструментарий искусственного интеллекта для воспроизведения сценария реальных ситуаций.

Большая часть этой теории основывается на впечатляющей способности компьютера обрабатывать информацию. Компьютеры могут легко



управлять многочисленными источниками информации, представлены ли они образами, звуком или текстом. Теория также рассматривает пути улучшения качества интерактивности студента и компьютера. Все это оказывает влияние на педагогику, хотя эти изменения медленно проникают в школу, т.е. в «реальный мир (образование)».

#### *Социально-когнитивные теории*

Это направление образования подчеркивает культурные и социальные факторы в формировании знания. Внимание сосредоточено на социальном и культурном взаимодействии, которое и формирует педагогику и дидактику. Это динамическое направление особенно сильно во Франции, США и Канаде, где многочисленные исследователи задаются вопросом о преобладании когнитивного направления в исследовании. Особенно они отмечают проблемы вызванные представлением об образовании, которое, по их мнению, является чрезмерно психологическим, и они особо выделяют социальное и культурное место знания.

Социально-когнитивные теории описывают социальные и культурные условия преподавания и обучения. Некоторые теории останавливаются на анализе социального взаимодействия, основанного на принципах сотрудничества в строительстве знания и предлагают педагогику сотрудничества для того, чтобы побудить студентов работать именно в этом направлении. Другие подчеркивают культурную основу образования и считают, что педагогика включает необходимые аспекты культуры. Эти теории, таким образом, противопоставляются когнитивному течению (которое довольно индивидуально) и рассматривают саму природу процесса знания.

#### *Социальные теории*

Социальные теории базируются на принципе, что образование должно позволять нам решать социальные, культурные проблемы и проблемы окружающей среды. Изначальная миссия образования – подготовить студентов к нахождению решений по этим проблемам. Излюбленные темы этих исследователей – социальное и культурное неравенство, социальная и культурная наследственность, различные формы сегрегации, элитизма, проблемы окружающей среды, негативное влияние технологий и индустриализации и ухудшение жизни на нашей планете.

#### *Традиционные теории*

Академические теории – также называемые традиционными, основными или классическими – фокусируются на передаче основных знаний. В целом они против преобладания специализированного образования. Две группы ученых различаются в традиционном направлении – традиционалисты и сторонники современных теорий. Традиционалисты хотят, чтобы образование передавало классический смысл независимо от текущих культурных и социальных структур. Сторонники современных теорий выделяя-

ют то общепринятое образование, которое подчеркивает критический ум, гибкость, открытость ума и т.д.

В обоих случаях роль преподавателя состоит в передаче знаний о предмете, а роль студента состоит в принятии этих знаний. Традиционные теории полагаются на разъяснение знаний преподавателями, знаний, которые формируют ядро основного образования. Они часто полагаются на постоянное стремление к совершенству и приложение максимума усилий в учебе и работе.

Конечно же, нас в первую очередь интересует теория информационных технологий, так как мы полагаем, что на современном этапе именно эти теории объединяют, до некоторой степени, другие теории, концентрируя свое внимание на улучшении передачи знаний посредством использования соответствующих технологий и колоссальном потенциале культурологических воспитательных возможностей.

*Теория Информационных Технологий образования обладает следующими характеристиками:*

- терминология включает такие слова, как: обработка информации, техника, процесс передачи информации, обучение, технологии, методика, средства, автоматизированная среда, интерактивная лаборатория, образовательный дизайн, гипермедиа, программирование, система, индивидуальное обучение;

- по этой теории речь идет скорее о "воспитании", "обучении", даже о "преподавании", чем об "образовании";

- внимание концентрируется на планировании и организации обучающих процессов;

- особое значение придается составляющим компонентам коммуникации, подобно обратной связи в процессе передачи информации;

- используются коммуникативные технологии: аудио- и видеоборудование, видео- и компакт-диски, компьютеры и т.д.;

- особое значение придается необходимости определить априори различное поведение студентов;

- стремление как можно больше систематизировать различные стадии обучения (определения целей, задач, оценки и т.д.) в общей перспективе прикладной науки;

- использование описаний и стандартизаций операций обучения и стремление использовать стандартные операции.

Как подчеркивает Элиот Эйснер [Eisner: 1985], обучающие технологии не связаны с природой целей, а с организацией средств, необходимых для достижения этих целей. Сторонники этого подхода определяют проблему, которая должна быть разрешена, следующим образом: каким образом вы оперируете образовательным процессом, чтобы он был эффективным?

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bertrand Y. Contemporary theories and practice in Education. – Magna Publications, Inc. Madison, Wisconsin, 1996.
2. Maslow A. The Farthest Reaches of Human Nature. – New York: Penguin Books, 1976.
3. Ferguson M. The Aquarian Conspiracy: Personal and Social Transformation in the 1980s. Los Angeles, 1980.
4. Rogers C. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. – Columbus, OH, 1969.
5. Eisner E. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. 2<sup>nd</sup> ed. – New York: Macmillan, 1985.

## **РАЗДЕЛ IV. ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А.В. Богданов**  
**Международная академия интернет-сервиса «Нетократ», США**  
[netocrat@gmail.com](mailto:netocrat@gmail.com)

### **Лингвотренажер – ТСО нового поколения и важное звено в организации массового обучения разговорным иностранным языкам**

Вы – сегодняшние преподаватели иностранных языков – счастливые люди! Именно вам повезло заниматься своим делом в эпоху необычайных перемен. Организация этой конференции и ваше участие в ней объективно доказывает, что вы не только современники третьей информационной революции, но и ее активные участники.

В середине XV века доступное массам книгопечатание (вторая информационная революция) заложило формы образования, которые практически не менялись на протяжении сотен лет; сегодня доступный массам Интернет (третья информационная революция) вызывает к жизни новые формы передачи и получения знаний. Это открывает перед организаторами учебного процесса и каждым преподавателем иностранных языков широчайший простор для творчества.

Я хочу провести историческую параллель в области обучения иностранным языкам на примере двух учебных пособий. Образно говоря, это – связующая нить и эстафета преемственности от одной информационной революции к другой.

Известно, что в средневековой Европе разговорная латынь служила языком преподавания в гимназиях и университетах, языком общения ученых, то есть играла примерно такую же роль, какая в современной Европе принадлежит английскому языку. Сегодня разговорный английский – это язык областей, где существует международное сотрудничество и особо динамичная конкуренция: обмен научной информацией, получение престижного образования, международные конкурсы, международный туризм и др. Особо бурными темпами развивается глобальная ниша, связанная с дистанционным трудоустройством [Богданов: 2004].

В эпоху второй информационной революции важную роль в удовлетворении потребности в массовом обучении латыни сыграл учебник, созданный Яном Амосом Коменским, которого иногда называют Леонардо да Винчи образования. Иллюстрированный учебник латыни для детей и подростков, изданный Коменским в 1658 году, уже в 1659 г. был переведен на английский и затем на другие европейские языки. "Устав народным

училищам в Российской империи" 1786 г. вводит эту книгу (в русском переводе – "Зрелище вселенныя") в качестве учебника для изучения иностранных языков в "главных народных училищах". Последнее русское издание книги вышло в Москве в 1957 г. [Коменский 1957]. Простота и естественность подачи и восприятия информации – вот секрет эпохального успеха этого учебника.

На рис. 1 показана иллюстрация из учебника латыни Коменского для детей (к теме «Овощи»).

### XV. Olera. Овощи.



In Hortis  
nascuntur  
Olera, ut:  
Lactuca, 1  
Brassica, 2  
Cera, 3  
Allium, 4  
Cucurbita, 5  
Siser, 6  
Rapa, 7  
Raphanus minor, 8  
Raphanus major, 9  
Petroselinum, 10  
Cucumeres, 11  
Pepones, 12.

В огородах  
растут  
овощи, как-то:  
салат 1,  
капуста 2,  
лук 3,  
чеснок 4,  
тыква 5,  
морковь 6,  
репа 7,  
редька 8,  
хрен 9,  
петрушка 10,  
огурцы 11,  
дыни 12.

Hortus, m. 2, огород.

Olus, n. 3, овощ.

Cucumis, m. 3, огурец.

Pepon, m. 3, дыня.

Рис.1 Иллюстрация с описаниями к теме «Овощи»  
из учебника латинского языка Яна Коменского

Ян Коменский создал тип учебника, который стал образцом для многих учебников следующих поколений. Знаменательно, что этот же способ

подачи информации дошел и до онлайнowych пособий. Современным аналогом учебника Коменского является лингвотренажер Ричарда Макколы.

Рис. 2 иллюстрирует тему «Компьютерные узлы» из лингвотренажера Ричарда Макколы.



Рис. 2 Иллюстрация темы «Компьютерные узлы» из лингвотренажера Ричарда Макколы.

Как видим, сохранена привычная для глаза, естественная форма подачи информации: на рисунке представлен ассоциативный ряд предметов. Что же добавилось принципиально нового?

— ЦВЕТ и функциональная АНИМАЦИЯ (изображенный предмет, при наведении на него «мышки», «демонстрирует», на что он способен);

— ЗВУК (во-первых: качественное произношение от «носителя» языка, во-вторых, что очень важно, простота управления повторением: сколько раз «кликнешь» на кнопку, столько раз услышишь произносимое слово. Меня хорошо поймет тот, кто сам помногу раз переставлял иголку на учебных пластинках или перематывал пленку магнитофона, чтобы вновь и вновь прослушать нужное слово или фразу);

— ИНТЕРАКТИВНОСТЬ: система QUIZ обеспечивает возможность самопроверки в форме игры, позволяя пользователю тренировать и закреплять навыки с учетом его индивидуальных особенностей.

Синхронность подачи информации через различные каналы восприятия, когда звук, имидж и текст могут запоминаться практически одновременно, позволяет экономить время занятий и ресурсы памяти при изуче-

нии каждой темы, что в целом создает реальные предпосылки для ускоренного овладения разговорным языком.

Важно подчеркнуть, что лингвотренажер – это полностью ВИРТУАЛЬНОЕ учебное пособие, доступное с любого компьютера, подключенного к Интернет, что обеспечивает учебные заведения множеством связанных с этим преимуществ: универсальностью, доступностью, возможностью централизованного пополнения курса, возможностью обучения нескольким иностранным языкам. По существу, это первое по-настоящему массовое, универсальное и «безбумажное» учебное пособие, к тому же составленное на 25 языках народов мира.

Теперь, что касается новшеств в организации работы преподавателя иностранных языков. Лингвотренажер, этот «говорящий учебник», принимает на себя самые рутинные операции, освобождая преподавателю время для творческой работы.

Здесь нет ничего удивительного: тренажеры – это один из общепринятых инструментов повышения экономичности современного процесса обучения в тех случаях, когда подготовка в реальных условиях обходится дорого. Например, использование тренажеров экономически оправдано при выработке практических навыков у танкистов, летчиков, космонавтов.

Сегодня общедоступный тренажер пришел в преподавание иностранных языков. В первую очередь это связано это с потребностями сегодняшнего рынка труда: современному работодателю уже недостаточно работников с уровнем «читаю, перевожу со словарем», как это было в недавнем прошлом, а требуется персонал со знанием иностранного языка на уровне навыков свободного общения. Благодаря массовому спросу на разговорный язык в современной экономике образования живой труд преподавателя иностранного языка стал высоко цениться.

По этой же причине стала проявляться новейшая тенденция: там где возможно, на рутинных участках образовательных процессов, переложить труд преподавателя иностранного языка на лингвотренажер. Поэтому вполне логичен вопрос: как наиболее эффективно использовать лингвотренажер в системе образования РФ? Вот здесь и начинается самое интересное.

По данным статистики, в России всего 0.98% взрослого населения владеет каким-либо иностранным языком. В это же время Европейский Союз рекомендует странам – членам ЕС знать как минимум два иностранных языка, и эта рекомендация исполняется. Первый иностранный, как правило, английский. Европейские школьники свободно говорят на английском. Может ли российская школа сегодня дать всем ученикам два иностранных языка или хотя бы один разговорный английский? При сложившейся системе образования, считают российские и зарубежные эксперты, это нереально.

Одна из причин кроется в том, что в России долгое время полагали, что иностранный язык нужен только в сфере высшего образования и науки. По этой причине обучение иностранному языку в школе было ориентировано на успешную сдачу экзаменов. Формализованные экзаменационные требования трудно согласовать с динамично меняющимися реалиями жизни – в результате сегодня даже менеджеры высшего звена ездят за границу с переводчиками. Например, много ли в вашем городе отелей, где персонал говорит на английском, даже если это востребовано? В европейских странах на английском говорят в магазинах, в агентствах, отелях, в любых сервисных учреждениях. По этой причине в Европе владение английским – это одно из первых требований, которые работодатели предъявляют при приеме на работу. В Турции, например, для того чтобы устроиться на работу в туристическую индустрию, нужно говорить по крайней мере на двух иностранных языках. Процессы во всем мире идут одинаковые, только с разной скоростью. Понимать английский и объясняться на английском в сфере обслуживания и в управляющих офисах становится необходимым и в России. Это объективное требование. Сегодня в Москве многие работодатели ставят свободное владение языком в качестве одного из важнейших требований.

Есть и другая ниша, не связанная ни с какой географией, – ниша дистанционного трудоустройства. В 2004 г. наш стенд «Современные веб-профессии современной женщины» на проходившей в Москве III Международной выставке «Современная женщина: Общество. Семья. Бизнес» был отмечен дипломом вице-мэра Москвы за лучшее соответствие тематике выставки [Лянгасов: 2004].

Все это говорит о том, что скоро и от российской школы потребуется массовое, быстрое и недорогое обучение РАЗГОВОРНОМУ языку. В связи с этим мы считаем, что именно лингвотренажер может сыграть роль той самой "волшебной флейты", которая поведет за собой массы желающих овладеть разговорным английским.

Мы пока говорили только об английском языке. Важно отметить, что с такой же легкостью лингвотренажер помогает решить вопросы изучения разговорного китайского, испанского и других языков, а также поможет поставить на международную основу преподавание русского языка как иностранного.

Последние 6 лет я тесно сотрудничаю с компанией, разрабатывающей программное обеспечение для образовательных проектов и предложившей 2 года назад универсальную платформу для создания лингвотренажеров нового поколения. Благодаря универсальности подхода тренажер позволяет пользователю изучать несколько языков. В настоящее время можно изучать любой из пяти языков: английский, испанский, китайский, русский и латышский. На очереди курсы для изучения разговорного немецкого,



японского и других языков. Лингвотренажер сегодня доступен на 25 языках, включая русский, английский, китайский, немецкий, французский, испанский, корейский, японский и др., и количество языков увеличивается по мере спроса.

Понятно, что все возможности «волшебной флейты» может использовать только искусный «музыкант». И лингвотренажер ждет учителей-новаторов, способных раскрыть огромный потенциал этого уникального инструмента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданов, А. Образование и перспективы трудоустройства молодежи в эпоху телекоммуникационной революции [Электронный ресурс] / А.Богданов // Интернет-журнал "Эйдос". – 2004. – 22 июня. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-08.htm>.

2. Богданов, А.В. Об опыте приобщения молодежи к участию в социальных интернет-проектах / А.В. Богданов // Информационные технологии в управлении и учебном процессе вуза: материалы 4-й Всероссийской очно-заочной науч.-практ. конф. – 2003.

3. Коменский, Я.А. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни: изд. 2-е / Ян Амос Коменский. – М., 1957.

4. Лянгасов, С. Современные веб-профессии современной женщины» (Стенд и раздаточные материалы) / С. Лянгасов, А. Богданов. – III Международная выставка-конгресс «Современная Женщина: Общество, Семья, Бизнес», Москва, Здание Правительства Москвы, 31 авг.–3 сент. 2004. – М., 2004.

**А.Н. Богомолов**  
**ЦМО МГУ, Москва, Россия**  
[abgml@mail.ru](mailto:abgml@mail.ru)

#### **К вопросу о моделировании электронной среды дистанционного обучения иностранным языкам**

Современные научные и прикладные исследования в области зарубежной и отечественной педагогики лежат в сфере освоения и внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных (ИКТ), которые в наибольшей степени реализуют свой потенциал в такой форме организации учебного процесса, как дистанционное обучение (ДО).

ДО рассматривается нами как *целенаправленный синхронный или асинхронный процесс взаимодействия субъектов учебного процесса между со-*

*бой и со средствами обучения на расстоянии при помощи специализированной образовательной среды, базирующейся на использовании ИКТ.*

В настоящее время исследователи разрабатывают модели дистанционного обучения и занимаются моделированием электронных обучающих сред (информационно-образовательного пространства) как различных учебных заведений, так и автономных сетевых обучающих ресурсов. Электронная обучающая среда должна включать такие обязательные компоненты, как *учебный процесс, информационно-дидактическое обеспечение учебного процесса и управление учебным процессом*. В силу специфики дистанционной формы обучения иностранным языкам особое значение приобретает разработка языковой электронной обучающей среды (виртуальной среды обучения иностранным языкам), при моделировании которой необходимо учитывать деятельностный подход (И.Я.Лернер) к изучению этой дисциплины, когда язык является и средством, и целью обучения. Инвариантный компонентный состав электронной обучающей среды дистанционного обучения иностранным языкам должен включать следующие составляющие: информационный блок (базы данных учебной и справочной информации), коммуникационный блок (систему диалогового обмена учебной информацией между всеми субъектами учебного процесса и базу данных преподавателя), контролирующий блок (систему тестовых заданий, мониторинга учебной деятельности каждого учащегося, ведение статистики), административный блок (позволяющий просматривать базу данных учащихся), управляющую систему (позволяющую управлять базой данных учебной информации и включающую базу данных разработчиков электронного ресурса).

В Центре международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова накоплен опыт ведения дистанционного обучения русскому языку как иностранному с использованием электронной языковой обучающей среды. Все необходимые составляющие этой виртуальной среды обучения представлены на веб-сайте «Русский язык и культура – дистанционно» [www.dist-learn.ru](http://www.dist-learn.ru). Авторская сетевая инструментальная оболочка «Dist-learn» благодаря имеющимся блокам компьютерных оболочек (разработчика, учащегося, тьютора, администратора) позволяет создавать и размещать в Сети учебные материалы, оперативно вносить изменения в учебный контент, вести учет результатов обучения, организовывать дистанционное управление процессом обучения, организовывать учебную электронную коммуникацию в форме телеконференции (учебного форума).

Разработанная электронная языковая обучающая среда делает возможным организацию учебного процесса по трем моделям ДО (сетевой, интегрированной и «распределенного класса»). При организации учебного процесса на базе данной виртуальной обучающей среды преподаватели могут использовать наиболее современные педагогические технологии,

отвечающие требованиям новой парадигмы образования (обучение в сотрудничестве, виртуальные дискуссии, метод проектов и др.).

Данная электронная языковая обучающая среда может быть использована при организации учебного процесса по изучению других иностранных языков.

Сетевой курс дистанционного обучения русскому языку как иностранному, составляющий «ядро» виртуальной среды обучения иностранному языку, удостоен Золотой медали и Диплома Всероссийского выставочного центра.

Предполагается демонстрация функционирования компонентов авторской электронной языковой обучающей среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бовтенко, М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка / М.А. Бовтенко. – Новосибирск: НГТУ, 2005.

2. Богомолов, А.Н. Сетевой интерактивный курс дистанционного обучения: из опыта создания программного обеспечения / А.Н. Богомолов // Применение новых технологий в образовании: материалы XVI междунар. конф. – Троицк, 2005.

3. Богомолов, А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе (на примере курса дистанционного обучения русскому языку как иностранному «В эфире Россия») / А.Н. Богомолов // Русский язык за рубежом. – 2006. – №1.

4. Смольяникова И.А. Ресурсы ИКТ как технологическая составляющая учебной среды для формирования иноязычной компетенции [Электронный ресурс] / И.А. Смольяникова // Информационные технологии в образовании ИТО-2003: материалы междунар. конф. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II/2/II-2-2196.html>.

5. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С.Полат. – М.: Academia, 2004.

**В.В. Киселёва**  
УдГУ, Ижевск, Россия  
[verakis@udm.net](mailto:verakis@udm.net)

#### **Интернет в процессе усвоения языкового материала: теория социальных пространств**

Технический прогресс сегодня, достигая невероятных высот, привносит не только новые инструменты для реализации личности, но и новые формы коммуникативного взаимодействия в межличностном пространстве.

ве. Человек, с его извечной тягой к постижению нового, получил доступ к самым далеким перспективам [Ле Гофф Ж: 1999: 14 – 23]. Прогресс способствовал появлению нового пространства, не существовавшего прежде. В нем языковая личность получает не просто новый коммуникативный опыт, но и напрямую взаимодействует с другими языковыми личностями. Благодаря Интернету человек может пересечь границы, общаясь с людьми, невольно перенося некоторые их привычки, манеры или достижения в то поле социального и психологического пространства, в котором он находится физически. Никогда прежде наука не дифференцировала подобного рода понятия, возникшие в ракурсе преломления новейших технологий и их взаимодействия с психологической личностью. С их появлением резко меняется форма общения, исчезают привычные представления об отсроченном монорефлексивном диалоге, поскольку суть коммуникативных взаимодействий в Интернете значительно многообразнее и это приводит к необходимости различать условия возникновения коммуникативных актов и их интендности. В этом случае, пожалуй, необходимо различать два поля социального пространства: ментальное и физическое.

Ментальное социальное пространство – это виртуальный мир социального общения (например, сотовая связь) [Киселева: 2006: 45]. Ранее в науке, обобщавшей дифференциацию языковых личностей, отдельно выделялось понятие телефонного разговора. Однако он, в общем и целом, сводился к обычному коммуникативному акту – просто без участия непосредственной визуализации. Сейчас вполне справедливо говорить о телефонных разговорах как об отдельных видах языкового и эмоционального общения. Это объясняется не столько все возрастающим уровнем общения (если измерять его в минутах), сколько совершенно разносторонней интендностью речевых актов и их формой. Физическое социальное пространство – это социальное пространство, в котором человек находится физически. Кроме того, ментальное пространство может быть дифференцировано по способу преобразования информации: мгновенная связь (диалоговый, так называемый онлайн режим), отсроченная связь (заметки, различные статьи в Интернете, на которые автор получает рецензии) и монорефлексивная связь, направленная в одностороннем порядке с конкретным целевым предназначением, не требующая обратной коммуникативной связи (например, интернет-реклама). Такое разделение, предлагаемое автором данной статьи, помогает не просто различать условия формирования информационной структуры, что является необходимым компонентом для лингвopsихологии, но и обозначить то новое, что принес в социальную систему современный прогресс, разделив ее на две самостоятельные, хотя и взаимосвязанные, составляющие. В этом отношении проблема текстовых сообщений и текстовых интерпретаций встает в один ряд с проблемой информационного пространства, именуемого Интернетом, и проблемой со-

циальных взаимодействий индивидов. «Каждый мнит себя великим оратором» [Kauffman: 1982: 20], и исходя из этого простейшего высказывания немецкого ученого, применительно к сфере лингвопсихологии, можно утверждать, что одним из главных источников психологической самореализации личности является потребность в общении. Сегодня огромное количество информации операционализируется в Сети, и проблема взаимовлияния языковых личностей на этом специфическом пространстве в лингвопсихологии – как, впрочем, и в других отраслях науки и образования – пока не озвучена. Хотя данный факт легко объясним его малой освоенностью: еще года четыре назад Интернет воспринимался как некий «склад» минимально востребованной большинством информации. Говоря языком метафоры, это была некая доска объявлений, новостей и частной переписки на дальних расстояниях. Сегодня глобальная Сеть в той или иной степени не только влияет, но и формирует многие языковые личности. Вероятно, в лингвистике уже впору выделять новый подраздел: интернет-арго или язык интертейнмента (информативный язык), как прежде было с языком уличным, литературным, научным и т.д.

На информационном пространстве уже зародились и развиваются новые языки, а если точнее – языковые (образные) кодификаторы. Традиционно считается, что за языковыми значениями, передаваемыми посредством другого языка, скрываются общественно-выработанные понятия, знания, представления, идеи, операции и действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность [Леонтьев: 1997: 141]. Пожалуй, с этим фактом трудно не согласиться. Носителями значения могут выступать такие социально нормированные формы поведения, как ритуалы, выразительные движения, искусственные языки, устойчивые визуальные символы, жесты и т.д. [Рогожникова: 1989: 105 – 110], но в нашем случае речь идет об абсолютно новой кодификации информационного пространства и предметного значения. Довольно часто в чатах, онлайн-дневниках (да и не только) можно встретить закрепившиеся графические обозначения, выражающие ту или иную мысль, образ, вложенный в него. Еще великий русский писатель Владимир Владимирович Набоков писал о том, что обыкновенной круглой скобкой можно передать улыбку, подчеркнув тем самым образность [Набоков: 1993: 387], а теперь этот символ [ :) ] сплошь и рядом встречается в контекстах посланий. Безусловно, что это лишь частный, далеко не самый показательный пример, но он обнажает трактовку современного языкового восприятия мира. Некоторые ученые, пока еще не определяя подобную кодификацию в строго научном смысле, шутки ради ссылаются на опыт передачи образов первобытных племен, сопоставляя и-нет кодификацию с наскальной живописью. Так или иначе, в контексте базисных положений лингвопсихологии можно смело утверждать, что подобная форма закрепления образа и его последующей при-

вязки в цепи лингвистических компонентов считается в определенном смысле закрепленной формой распознавания адресанта и явно выраженной транзакции в коммуникативных актах. За конкретным знаком выстраивается структурное поле нарративного концепта [Киселева: 2005: 165 – 168]. Постмодернизм во всем своем многообразии порождает все новые и новые языковые коды, какое бы отношение при этом не выработывалось к ним в определенных социальных кругах. Кроме того (в случае с омертвленной операционализацией графическими значками вместо традиционных словообразований), можно отметить и тот факт, что на сегодняшний день в русском языке (и не только в нем) явно выражено отсутствие ряда определяющих современные понятия терминов, что свидетельствует о некотором отставании развития языка от окружающей его предметно-системной реальности. Однако данная тенденция прослеживается всегда, другой разговор, что противники появления новых терминов (и языковых кодов) зачастую забывают о том, что язык как некая базисная и регенерирующая система в конечном счете избавляется от всего ненужного, превращая застывшую кодификацию в архаизмы.

Выделяя два поля социальных пространств, в которых личность – как языковая, так и психологическая – находит новые формы взаимодействия, можно говорить и об изменении транспарентности его поведения. Транзакция и интеракция на данном отрезке коммуникативного взаимодействия сливаются в одно целое, ибо неодинаковая активность участников коммуникации в Сети, смена ролей адресата и адресанта, а также полное отсутствие смены ролей здесь одинаково распространены. И хотя интеракция есть частный случай транзакции [Crable: 1976: 5], здесь следует учитывать, что развитие интеракции может происходить как наряду с транзакцией, так и самостоятельно. Здесь же возникает и вопрос когнитивности информационных полей, базирующихся в Сети. В силу того, что язык изначально сам по себе является главным топиком когнитивной науки, что частично связано с тем, что язык отражает познание в качестве главного средства выражения мысли [Harman: 1988: 258–269], можно говорить, что основной задачей когнитивного функционирования представляется выработка соответствующего образа в сознании человека с целью передать соответствующее значение. Отмечу, что в условиях ментального социального пространства человек более сконцентрирован на вербальном и графическом (образном) ряде, поэтому при такой смене атрибутивного меняется и сама форма – индивид изучает виртуальное языковое поведение другого индивида посредством коммуникативных наборов, включающих в себя образы и знаковые формы воплощения языка. В этом процессе включаются скрытые инструменты эйдетики и графического восприятия мира – литература как плацдарм для развития сенусоидальных восприятий образов человеческим мозгом в конечном счете может быть сопоставлена с интернет-

общением с тем лишь отличием, что в Сети возможен не отсроченный, а онлайн-диалог (хотя это происходит далеко не всегда), и, кроме того, здесь в изобилии наличествуют сопутствующие инструменты графической передачи образа (например, интернет-реклама). В этом тоже наблюдается принципиальное различие между литературным текстом и текстом, воспроизведенным в Сети. Такая ярко выраженная графическая образность оказывает достаточно серьезное влияние на процесс усвоения языкового материала, что зачастую не так эффективно достигается при аудиальной операционализации текстовыми сообщениями. Хотя, с другой стороны, такого рода процесс может представляться весьма усредненным: это имеет сходство с процессом усвоения текстового материала у ребенка, обучающегося на образном материале классической азбуки. В то же самое время эйдос языка, заложенный в его системе, способствует развитию целого коммуникативного ряда (принцип ассоциативно-языковых цепочек), иногда интуитивного, который языковая личность привязывает к нему, что намного облегчает процесс запоминания. В этом случае речь не идет об универсальности данного процесса в силу того, что образное языковое мышление напрямую зависит от психологических особенностей личности, препарирующей наборы знаковых систем коммуникации. Здесь нужно учитывать в первую очередь особенности психологического характера, чем, собственно, и занимается лингвopsихология. Особенно эффективен данный процесс с такими стилями мышления, как идеалист, аналитик или синтетик. Они более других подвержены образному восприятию языка. И именно это обстоятельство может быть использовано в социально-образовательной сфере, пока еще не разработавшей методик наиболее приемлемого нормирования воспринимаемой человеком информации. Познавая мир разными каналами восприятия (зрение, слух, перцепция и т.д.), личность и в экстралингвистическом смысле выстраивает строго релевантные для нее последовательности языковых приемов, создает преференциальные наборы знаковых систем коммуникации и по этой причине трафарирует получаемую информацию. В этом вопросе есть место для споров и разработок, но хочется отметить тот факт, что глобальную Сеть можно использовать в процессе обучения – особенно тех дисциплин, что связаны с графическим или слуховым восприятием информации (геометрия, история, иностранные языки, дизайн и архитектура, география и некоторые другие). Такие методики могут и должны разрабатываться учеными и преподавателями всех звеньев образовательной цепочки. Так, например, целью современного обучения иностранному языку являются формирование коммуникативных способностей, подготовка личности «информационного общества», формирование исследовательских умений, предоставление достаточного для усвоения объема информации [Коньшева: 2003: 37]. Поэтому с преподавательской и исследовательской точки зрения необходимо

представлять механизм психологического взаимодействия переводимого текста и самого переводчика. Это поможет избежать в будущем всевозможных недочетов в работе целых корпораций, усилить не только эффективность деятельности сотрудников, но и создать соответствующую почву для дальнейшего прогрессирования. Разработанные автором данной статьи стратегии перевода (его докторское исследование) как следствие конкретных психологических механизмов личности помогут в преподавательской деятельности ориентировать студентов в более благоприятном для них направлении в изучении иностранного языка. Это повысит эффективность усвоения материала.

Говоря же о техническом прогрессе как таковом, автор берется утверждать, что именно прогресс обеспечивает большую независимость и более полную самореализацию языкового и психосоматического индивида. Поскольку, например, благодаря Интернету человек может найти единомышленников за пределами своей страны и, общаясь с ними, невольно переносить некоторые их привычки, манеры или достижения в то поле социального пространства, в котором он находится физически. Новое разделение существовавших прежде источников коммуникации, введенное в лингвopsихологию, помогает не просто различать условия формирования информационной структуры, что является необходимым компонентом для лингвopsихологии, но и разграничить то новое, что привнесла в социальную систему культура постмодерна, разделив ее на две самостоятельные, хотя и взаимосвязанные, составляющие. В этом случае речь уже пойдет как раз о социологии и социальной психологии. Кстати, такого рода размежеванность наук и одновременно их теснейшая взаимосвязь – еще один из неперемных компонентов культуры постмодерна [Лиотар Ж-Ф: 1999: 14–23].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Crable R. *Argumentation as Communication: Reasoning with Receivers*. Columbus (Ohio): Merrill, 1976. – 272 p.
2. Harman. G. *Cognitive science? // The making of cognitive science. The Essays in honor of George Miller*. – Cambridge, 1988. P. 258 – 269.
3. Kauffman C. *The Failure of «Great Communicator»*. – *Exetasis*. – 1982. – Vol. 7. – P. 20 – 37.
4. Киселева, В.В. *Лингвистические особенности вербального поведения коммуникантов в аргументативном общении: дис. ... д-ра филол. наук / В.В. Киселева; Международный университет фундаментального обучения*. – СПб., 2006. – 170 с.
5. Киселева, В.В. *Модель языковой личности / В.В. Киселева // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология:*



материалы конф. / Уфимский государственный авиационный технический университет. – Уфа, 2005. – С. 165–168.

6. Киселева, В.В. Психологические особенности, влияющие на стратегию перевода / В.В. Киселева // Перевод как научная дисциплина и творческая практика: материалы конф.; Удмурт. гос. уни-т. – Ижевск, 2006. – С. 87–91.

7. Киселева, В.В. Стили мышления и их вербализация в аргументативном дискурсе: учеб. пособие по спецкурсу / В.В. Киселева; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2005. – 73 с.

8. Кобышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Кобышева – М.: Тетра Системс, 2003. – 176 с.

9. Ле Гофф, Ж. Другое Средневековье. Время, труд и культура Запада / Ж. Ле Гофф. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000. – С. 126–129.

10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.

11. Лиотар, Ж-Ф. Состояние постмодерна / Ж-Ф. Лиотар. – М.: Проспект, 1999. – С. 14–23.

12. Набоков В.В. Собр.соч. в 4-х томах / В.В. Набоков. – СПб: Изд-во «Северо-Запад», 1993. – Т.4. – С. 387.

13. Рогожникова, Т.М. Свободный ассоциативный эксперимент с людьми преклонного возраста: вопросы организации и предварительные итоги / Т.М. Рогожникова // Психолингвистические проблемы фонетики и лексики: сб. научных трудов; Калининский государственный университет. – Калинин, 1989. – С. 105–110.

**Н.С. Ландо**  
**РГГУ, Москва, Россия**  
[n\\_lando@mail.ru](mailto:n_lando@mail.ru)

### **Преподавание арабского языка в России и его методические проблемы**

Преподавание арабского языка не является чем-то новым и редким в нашей стране. Напротив, интерес российских учёных к востоку, и в том числе к мусульманскому миру, обусловленный постоянными контактами и сосуществованием бок о бок с мусульманской культурой, уходит корнями в прошлые столетия.

Как известно, еще в 988 г., когда киевский князь Владимир объявил христианство государственной религией Руси, он сделал это, имея перед собой вполне реальный выбор между византийским христианством, западным, исламом и иудаизмом. В начале XVIII века по повелению Петра I был

издан первый перевод священной книги ислама Корана на русский язык, сделанный П. В. Постниковым, правда, не с арабского оригинала, а с французского перевода Андре дю Рие (1647). Первый перевод собственно с арабского был сделан в 1871 г. Д. Н. Богуславским (впервые издан лишь в 1995 г.). К тому времени в Санкт-Петербургском университете уже существовал факультет восточных языков, выпускником которого и был Богуславский. В разное время преподавателями и методистами Восточного факультета были такие известные арабисты, как египтянин шейх Мухаммад Тантави, В. Розен, В. Ф. Гиргас, еще один автор перевода Корана на русский язык И. Ю. Крачковский и др.

Еще одним учебным заведением, в котором арабский язык преподается очень и очень давно, является, безусловно, Московский государственный университет. В стенах этого крупнейшего российского вуза арабский язык появился еще в 50-х годах XVIII века. В 1956 г. был основан Институт стран Азии и Африки МГУ и при нем кафедра арабской филологии. Кафедра стала главным центром практической арабистики в России и поставщиком кадров для российской дипломатии. Среди преподавателей кафедры также множество известнейших в арабистике имен: А. А. Ковалев, Г. М. Кабучан, Г. Ш. Шарбатов, И. М. Фильштинский и др.

Как уже говорилось, интерес к арабскому языку и культуре во многом определялся и определяется большой ролью, которую они играют в жизни такой многонациональной страны, как Россия. Поэтому неудивительно, что одним из крупнейших центров арабистики в России стал также Казанский государственный университет. Преподавание арабского языка началось там с момента основания университета в 1804 г., однако на протяжении истории традиция не раз прерывалась. Так, в 1855 г. преподавание восточных языков было полностью прекращено, а преподаватели и студенты переведены в Петербургский университет. В настоящий момент востоковедение в КГУ активно возрождается. В 2000 г. был основан Институт востоковедения КГУ, большую роль в становлении которого сыграл выдающийся отечественный арабист Анас Бакиевич Халидов.

Разумеется, три перечисленных выше учебных заведения не являются на сегодняшний день единственной возможностью освоить арабский язык. Это, если можно так сказать, арабистические школы, уже ставшие классическими. Их приоритетами являются классическая филология (СПГУ) и подготовка кадров для российской дипломатии (ИСАА МГУ). Кроме того, арабский язык и различные аспекты его применения преподаются сейчас во множестве вузов Москвы и не только столицы. Вузовская программа, как правило, предполагает не просто практическое освоение языка, но и углубленное изучение отдельных его аспектов. Так, Военный университет является признанным лидером в подготовке арабистов-переводчиков. МГИМО готовит специалистов-международников со знани-

ем арабского языка. Арабский язык в качестве основного предлагается на множестве факультетов Российского университета дружбы народов (РУДН). У нас, в Институте лингвистики Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), преподавание арабского языка началось с момента основания института в 1990 г. (тогда он назывался Факультетом теоретической и прикладной лингвистики). Мы готовим арабистов-языковедов, а точнее, лингвистов со знанием арабского языка, которое наши выпускники могут применять как для своих научных исследований, так и на практике как переводчики или преподаватели языка. За прошедшие годы эстафету лингвистов перенял и ряд других факультетов РГГУ, и теперь арабский язык осваивают также религиоведы, востоковеды, политологи, философы.

Из немосковских вузов можно назвать Пятигорский государственный лингвистический университет, где преподавание восточных языков в целом началось только в 2000 г. Тем не менее под руководством заведующего кафедрой восточных языков ПГЛУ И. Д. Ибрагимова уже издаются интересные методические разработки (см. ниже).

Помимо вузов, арабский язык как один из наиболее распространенных в мире (один из 6 официальных языков ООН!) и наиболее актуальных в настоящее время преподается на множестве курсов, предназначенных для самых разных категорий учащихся. К сожалению, до сих пор не существует единого международного сертификата, удостоверяющего уровень знания арабского языка. Это значит, что каждая из этих организаций вырабатывает такие критерии самостоятельно, и если выдает сертификат, то только свой собственный. Сравнить уровень подготовки на различных курсах трудно.

То же самое можно сказать и о вузах. Критерии и требования складываются обособленно в каждом учебном заведении в зависимости от специальности, количества часов, предусмотренных учебным планом для изучения данного иностранного языка, а также от методической проработанности курса, что целиком зависит от конкретного преподавателя или методиста. Результатом работы хорошего преподавателя-методиста неизбежно становятся оригинальные пособия по языку. К сожалению, многие из них недоступны широкому кругу пользователей: они либо вообще не публикуются, либо выходят малым тиражом и распространяются исключительно в стенах данного вуза.

Мне бы хотелось дать краткий обзор того, чем все-таки может воспользоваться каждый, как преподаватель, так и человек, желающий самостоятельно изучать арабский язык, чтобы выявить лакуны.

Итак, по типу представления материала пособия можно разделить на четыре вида:

- 1) книга;

- 2) аудиозапись;
- 3) видеозапись;
- 4) интерактивная программа.

Аудиозаписи, как правило, являются не самостоятельным пособием, а сопровождением к книге. Иногда то же самое можно сказать и о видеосюжете. На сегодняшний день практический курс иностранного языка уже не мыслится без озвучивания.

Что касается книг, то вплоть до конца прошлого века у нас был один общедоступный курс, претендующий на полноту подачи материала. Это классический «Учебник арабского языка» А.А. Ковалева и Г.Ш. Шарбатова (последнее издание М.: Восточная литература, 2002). Учебник, который до сих пор может служить неплохим пособием по грамматике литературного арабского языка, во-первых, содержит (особенно в старых изданиях) неактуальные тесты и, соответственно, лексику, а, во-вторых, не имеет того самого аудиосопровождения, о котором говорилось выше.

Здесь необходимо уточнить, что имеется в виду под арабским языком. Дело в том, что в арабских странах повсеместно распространено двуязычие (или даже многоязычие, если в повседневной жизни страны играют большую роль также, например, европейские языки): публичные речи, новостные программы, журналы, художественная литература используют так называемый литературный арабский язык, восходящий к языку Корана, в то время как между собой люди общаются на разговорных диалектах, отличающихся как от литературного языка, так и между собой вплоть до взаимонепонимания. Подобная языковая ситуация создает определенные сложности для приступающего к изучению арабского языка. Что учить? Литературный язык, на котором можно читать прессу, но на котором никто в обычной жизни не говорит, или диалект? Соответственно, и перед педагогами встает вопрос, чему учить. В вузе ответ на него дается однозначный: в качестве базы дается литературный язык, а на старших курсах к нему добавляются курсы по одному или более диалектам. На курсах все зависит от выбора их организаторов: одни опять-таки начинают с литературного, а другие сосредотачиваются только на разговорном языке, то есть на диалекте.

Помимо этих двух направленностей обучения – литературного и разговорного – есть и еще одна. Речь идет об изучении арабского языка с целью чтения религиозной мусульманской литературы, прежде всего Корана. Это совершенно особый язык и особая задача, которую ставят перед собой студенты мусульманских учебных заведений и курсов при мечетях.

Все пособия, о которых пойдет речь в этой статье, это пособия по **литературному арабскому языку**, предназначенные для использования на первых, базовых, курсах светских вузов.

Наряду с учебником Ковалева, Шарбатова классическим пособием стал также так называемый «Лондонский курс арабского языка», впервые за много лет переизданный в издательстве «Восток – Запад» (Москва) в 2006 году. Курс представляет из себя набор диалогов, сопровождаемых в старом издании аудиокассетой, а в новом компакт-диском. На мой взгляд, у нового издания «Лондонского курса» есть один недостаток, из-за которого я практически не могу использовать сам текст на своих уроках: ко всем диалогам идет параллельный перевод на русский язык. Это хорошо, если человек изучает язык самостоятельно, но не для работы в аудитории.

Именно благодаря издательству «Восток – Запад» ассортимент учебно-методической литературы по арабскому языку у нас в стране за последние несколько лет значительно увеличился. Вышли в свет такие базовые пособия, как «Читаем арабские тексты» В.В. Лебедева и Г.И. Бочкарева (2002), «Практический курс арабского литературного языка» В.Г. Лебедева и Л. С. Тюревой (2005), «Интенсивный курс арабского языка» И.Д. Ибрагимова (2006). (Полный список см. в каталоге издательства на сайте <http://muravei.ru/books.php>.) Все перечисленные учебники снабжены аудиоматериалами. При этом вся суть аудиозаписи сводится к простому зачитыванию текстов или отдельных слов носителями языка.

Вместе с тем мне не известен ни один отечественный учебник или пособие, которое сопровождалось бы видеоматериалом. Это значит, что все, чем могут пользоваться преподаватели арабского языка, это обычные арабские фильмы или записи телепрограмм, которые они сами приспособивают к нуждам занятия.

Что касается интерактивных программ, то в 1999 г. компания Euro Talk выпустила на нашем рынке 3 компакт-диска «Учите слова», «Учите арабский. Уровень Elementary» и «Учите арабский. Уровень Intermediate». Все три являются компьютерными программами, благодаря которым учащийся самостоятельно или с помощью преподавателя в игровой форме может освоить небольшое количество слов и выражений. Недостатком этих дисков является не очень строгая выдержанность в рамках одной системы – либо строго литературной, либо разговорной, то есть диалектальной. В итоге первый диск тяготеет к литературному варианту, а последующие два к египетскому диалекту.

Таким образом, вот практически все, что мы имеем на сегодняшний день. Повторюсь, что до сих пор не существует единого сертификата по арабскому языку. Следовательно, не существует единой программы обучения. В самих арабских странах принят совершенно иной подход к преподаванию своего языка, основанный на традиционном видении арабской грамматики. Арабские учебники для иностранцев, как правило, слишком затянуты для использования их в наших вузах. С другой стороны, есть очень качественные и современные западные пособия, которые, к сожалению,

нию, недоступны широкому кругу читателей здесь, в России. Это, например, учебник «Standart Arabic. An elementary-intermediate course» под ред. Eckerhard Schulz (английское издание Cambridge University Press, 2004).

Итак, очевидно, что сфера преподавания арабского языка в России по-прежнему нуждается, во-первых, в стандартах оценки знаний учащихся, во-вторых, в квалифицированно разработанных программах и методических пособиях, в-третьих, в пособиях, учитывающих современные технические возможности.

Наконец, невозможно не учесть еще один источник информации, в том числе и методико-педагогической, – Интернет. Здесь я кратко хочу перечислить те возможности, которые открываются как перед педагогом, так и перед самим студентом благодаря Интернету.

1. Обилие самой разнообразной информации, прежде всего страноведческого характера. Сейчас существует уже множество сайтов, на которые их авторы выкладывают все – от новостей политики и экономики, до кулинарных рецептов. В качестве примеров можно привести сайты:

- <http://www.fundarabist.ru>;
- <http://www.mavicanet.com/directory/rus/11884.html>.

2. Сайты, на которых можно не только узнать много интересного про арабский язык, но и познакомиться с оригинальными текстами на арабском:

- <http://www.franklang.ru/arabic.html>;
- <http://www.arabistika2004.narod.ru>;
- <http://www.arabi.ru/arabic.php>.

3. Собственно арабские сайты, в том числе новостные:

- <http://www.ahram.org.eg>;
- <http://www.aljazeera.net/NR/exeres/8FD54E7F-56C5-49A0-B60A-89A67426F3B3.htm> и др.

4. Есть сайты, на которых эти новости можно не только прочитать, но и услышать. Например, на сайте <http://www.bbc.co.uk/radio> можно послушать трансляцию радиозэфира службы BBC на арабском языке. Может использоваться на продвинутом уровне обучения.

5. Наконец, такие сервисы, как разнообразные форумы (например, <http://www.club.maghreb.ru>) или icq, msn, позволяют общаться как с людьми, интересующимися теми же вопросами, касающимися арабских стран и арабского языка, так и с самими носителями языка, что не может не способствовать его усвоению.

Все перечисленные сайты рекомендуются мной по состоянию на 15.10.2006.

Таким образом, несмотря на отсутствие четких ориентиров, в арсенале преподавателя арабского языка тем не менее находится множество средств для достижения поставленных целей. Значительную роль в процессе обу-

чения могут и должны играть электронные средства. Однако их использование затруднено, на мой взгляд, как минимум двумя факторами. Во-первых, недостаточной разработанностью методики такого применения (именно при обучении арабскому языку). Во-вторых, недостаточной технической оснащённостью многих учебных заведений. Я уверена, что в ближайшем будущем обе эти проблемы будут все более и более успешно решаться.

**Э.Х. Суванова**  
**Университет мировой экономики и дипломатии,**  
**Ташкент, Узбекистан**  
[suvanov@albatros.uz](mailto:suvanov@albatros.uz)

### **Разработка автоматизированной системы проверки знаний для дистанционного обучения**

Повышение эффективности преподавания русского языка в неязыковом вузе связано с усовершенствованием методики обучения, в том числе контроля результатов обучения. Контроль, как известно, является неотъемлемой частью учебного процесса и выполняет функцию обратной связи между студентом и преподавателем. В связи с этим, с одной стороны, возрастает значение тестирования в преподавании русского языка, с другой стороны, требуется разработка новой методики иноязычного тестирования. Как показывает практика, чем теснее взаимосвязаны тестирование и обучение, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование.

В Программе практического курса русского языка Университета мировой экономики и дипломатии предполагается, что в конце каждого семестра проводится итоговый контроль в форме тестирования. Тесты разных видов были составлены преподавателями нашего вуза для студентов 1–2-го курсов. Тесты по русскому языку составляются в соответствии с Программой. Поскольку в стандартизированные тесты включена проверка сформированности разных языковых и речевых навыков и умений, такие тесты демонстрируют и общий уровень владения русским языком.

В настоящее время тестирование по русскому языку в нашем вузе проводится в электронной форме. Нами совместно со специалистом программного обеспечения подготовлены электронные программы по проведению итогового контроля на первом и втором курсах.

#### **Характеристика электронной Программы**

Цель: создание универсальной Системы, которую можно использовать для проверки знаний студентов по практическому курсу иностранного языка. При этом проверка может проводиться дистанционно.

Система состоит из трех самостоятельных программ и одной базы данных, связывающей все три программы между собой.

**Первая программа Системы** – «Программа для администратора» – ею будет пользоваться только тот, кто будет заниматься созданием и составлением тестов. Администратор, пройдя аутентификацию, получит возможность дать название совокупности составленных тестов по определенной специальности, определить количество тестов, общий балл за решение всех тестов, максимально допустимое время, отведенное на решение тестов, и составить тесты. Составлять тесты можно в программе «Программа для администратора» или, если тесты были заранее составлены в «Microsoft Word» или в «NotePad», то их можно легко перевести в Программу (в Программе существует специальная кнопка, которая выполняет вышеназванную функцию автоматически). Все сохраненные данные (тесты и настройки) шифруются и сохраняются в базе данных.

**Вторая программа Системы** используется студентом, который хочет оценить свои знания самостоятельно или пройти тестирование, которое проводит преподаватель. Эта программа считывает с базы данных все необходимые данные и расшифровывает их специальным ключом. Хранение информации (тесты, правильные ответы, настройки) в базе данных в зашифрованном виде обеспечивает безопасность от несанкционированного вскрытия ответов. После того как студент пройдет тестирование, программа автоматически записывает его результат в ту же базу данных и моментально показывает на экране компьютера студента его результат. Студент должен уложиться во времени, определенном администратором для данного Субтеста. Если студент не успевает решить все тесты, программа по окончании времени автоматически прекращает работу и выдает результат, затем шифрует и сохраняет результат в базе данных.

**Третья программа Системы** предназначена для преподавателя. Программа для преподавателя считывает результат нужного ему студента независимо от времени (когда студент проходил тестирование) и независимо от места сдачи экзамена (если преподаватель имеет доступ к базе данных). Программа сортирует результат (возможно, нескольких студентов, групп) по разным критериям (фамилия, оценка, группа ...) и показывает преподавателю итоги пройденного экзамена. При необходимости преподаватель имеет возможность распечатать итоги тестирования.

База данных состоит из трех таблиц:

- 1) таблица, содержащая данные: название тестирования, номер теста, вопрос, ответы, правильный ответ;
- 2) таблица, содержащая данные о настройке (название тестирования, настройки);
- 3) таблица, содержащая данные о результатах тестирования (название тестирования, группа, фамилия, имя, балл ...).



Также в базе данных есть несколько запросов на каждую таблицу на разные атрибуты.

Программы написаны на языке программирования Microsoft Visual C#. В качестве базы данных использовалась MSSQL.

Системные требования: Windows XP (98/2000/2003), .netFramework, MSSQL Server, минимум 3 мб свободной памяти.

Например, электронная программа по тестированию для 2-го курса состоит из 16 вариантов (16 субтестов), а студентов в языковых группах 10–12 человек. В каждом варианте разные тексты и разные к ним тесты. Таким образом, при проведении итогового контроля исключается возможность списывания или обсуждения тестов студентами между собой.

Итоговое занятие по иностранному языку студенты 2-го курса проводят в специально оборудованном компьютерном классе. Они работают каждый за отдельным компьютером. Преподаватель называет вариант, студент открывает Программу. В окне монитора компьютера появляется текст по специальности (из 250–300 слов). Задача студента заключается в том, что он должен запомнить содержание текста, на чтение которого отводится 10–15 минут в зависимости от языкового уровня группы. Для примера можно привести отрывок из текста:

*Глава дипломатического представительства должен проявлять понимание и проницательность. Желательно также, чтобы он проявлял в отношениях с властями и видными деятелями страны пребывания доброжелательность и добросердечность, которые помогут ему расположить к откровенности сдержанных и даже замкнутых собеседников, а также гибкость ума и силу убеждения.*

*Дипломат должен владеть языками. Американский дипломат Генри Райстон говорил, что не следует посвящать себя дипломатической карьере, если не чувствуешь себя способным сделать такое простое, но важное усилие, как изучить иностранный язык. У дипломата должен быть исключительно широкий кругозор. Он должен проявлять доброжелательный и объективный интерес к людям и делам других стран, даже если они совсем не похожи на людей и дела его собственной страны.*

Через 10–15 минут компьютер автоматически убирает из окна монитора текст и выдает тесты. Их 50. На решение субтеста отводится 25–30 минут времени в зависимости от языкового уровня группы. Тест состоит из вопроса и трех вариантов ответов **а) б) в)**, из которых студент должен выбрать правильный и нажать на одну из этих букв.

Например, приведем тест из субтеста 3 для студентов 2-го курса 1-го семестра:

*У дипломата должен быть исключительно ... кругозор.*

- а) интересный
- б) объёмный

в) широкий

По истечении времени компьютер автоматически выключает программу и выдаёт ответ, в котором содержится, сколько студент решил тестов правильно, сколько неправильно, их процентное соотношение и балл, который заработал студент (30 баллов).

Субтест делится на несколько частей. Первая часть состоит из 15 тестов по содержанию текста. Здесь проверяется, как студент запомнил незнакомый текст.

Например:

*1. Содержанию текста более всего соответствует название: ... .*

- а) Профессия дипломата
- б) Каким должен быть дипломат
- в) О работе дипломата

*2. Работа дипломата может быть окончательно дискредитирована, если ... .*

- а) он не умеет говорить на иностранном языке
- б) он высказывает своё мнение
- в) у него исключительно широкий кругозор

*3. Глава дипломатического представительства должен проявлять в отношениях с властями и видными деятелями страны пребывания ... .*

- а) принципиальность и бескомпромиссность
- б) доброжелательность и добросердечность
- в) выгоду и умения

Во второй части субтеста – всего 20 тестов – проверяется знание студентами новых лексических единиц, умение соединять их с другими словами, т.е. лексическая сочетаемость, знание синонимов и антонимов, омонимов.

Например для 2-го курса:

*1. Американский дипломат Генри Райстон говорил, чтобы посвятить себя дипломатической карьере, нужно ... иностранный язык.*

- а) изучить
- б) научить
- в) обучить

*2. Необходимо ... советам дипломата.*

- а) исследовать
- б) следовать
- в) расследовать

*3. У дипломата должен быть исключительно ... кругозор.*

- а) интересный
- б) объёмный
- в) широкий

*4. Укажите ряд дипломатических терминов.*

- а) ситуация, народ, собрание
  - б) иммунитет, конвенция, дуайен
  - в) предприниматель, биржа, налог
5. Укажите ряд глаголов, относящихся к дипломатическому стилю.
- а) аннексировать, денонсировать, аннулировать
  - б) играть, решать, смотреть
  - в) вкладывать, контролировать, смеяться
6. Какие глаголы сочетаются с термином переговоры?
- а) решать, писать, отвлекать
  - б) возобновлять, вести, вступать
  - в) достигать, подать, видеть

Для 1-го курса:

1. Выберите слово, которое является антонимом выделенного слова.

*В летнюю жару улицы нашего города становятся пустынными.*

- а) безлюдными
- б) многолюдными
- в) оживленными

2. Ежегодно музеи Санкт-Петербурга ... миллионы туристов.

- а) навещают
- б) посещают
- в) наносят визит

На первом курсе проверяется знание грамматики. Например, такие

тесты:

1. Толстой поселился в усадьб... Ясная Поляна под Тул... .

- а) -е, -ой
- б) -е, -е
- в) -у, -ой

2. Каждый год 10 февраля, в день смерти поэта, тысячи людей ... к дому Пушкина на Мойке.

- а) приходит
- б) придут
- в) приходят

3. В свободное время я люблю ... по Ташкенту, а сейчас я ... в университет.

- а) ходить, иду
- б) иду, ходишь
- в) ходить, идёшь

4. Мерседес на большой скорости ... к зданию университета и резко затормозил.

- а) доехал
- б) проехал

в) подъехал

5. Толстой находился в родстве с ... .

а) Пушкина

б) Пушкиным

в) Пушкиных

6. Выберите правильную форму причастия.

*Толстым ... много произведений о войне.*

а) написана

б) написаны

в) написано

7. Солдаты не стреляли ... орла.

а) на

б) в

в) до

8. Много людей умерли от ... эпидемии.

а) страшных

б) страшного

в) страшной

И в последней части субтеста – всего 15 тестов – проверяется знание синтаксических конструкций, необходимых для оформления речевых конструкций.

Для студентов 1-го курса:

1. Открыли музей, ... можно было хранить предметы старины.

а) на котором

б) в которых

в) в котором

2. Смелый юноша освещал путь людям, ... они побежали за ним.

а) а

б) но

в) и

3. Книги писателя не только в библиотеке, ... в каждой комнате дома.

а) и

б) но и

в) а

Для студентов 2-го курса:

1. К дипломату будут прислушиваться, следовать его советам, ... он добьётся хороших результатов.

а) и

б) но

в) или

2. После объявления главы миссии нежелательной персоной, он возвращается в ту страну, ... .

- а) где он приехал
- б) откуда он приехал
- в) куда он приехал

3. Дипломатам следует понимать прогресс в наступившей Компьютерной эпохе, ... им необходимо хорошо разбираться в информационной технологии.

- а) поэтому
- б) потому что
- в) когда

5. Использование формы тестирования при контроле является наиболее оптимальным вариантом проверки знаний студентов. Несомненными достоинствами тестирования являются:

- 1) групповой способ контроля;
- 2) единый подход и единые требования;
- 3) одинаковый материал по объёму и сложности;
- 4) открытость (любой студент может свободно разобраться в контрольной работе другого студента, если подозревает преподавателя в субъективном подходе);
- 5) объективность (отсутствие субъективного подхода преподавателя к тому или иному студенту);
- 6) минимальная затрата времени для проведения тестирования;
- 7) минимальная затрата времени для проверки результатов тестирования.

#### Образцы вариантов субтестов

#### СУБТЕСТ №1, для студентов 1-го курса 1-го семестра

Номера тестов	Структура субтеста	Объекты контроля
1–10 тесты	На знание содержания текста	Понимание содержания текста
11–25 тесты	На знание лексики	Лексическая сочетаемость, синонимия, антонимия, омонимия, знание значений слов
26–45 тесты	На знание грамматики	Согласование субъекта и предиката, согласование слов, употребление предложно-падежных конструкций
46–50 тесты	На знание синтаксиса	Употребление простых и сложных предложений

#### СУБТЕСТ №3, для студентов 2-го курса 1-го семестра

Номера тестов	Структура субтеста	Объекты контроля
1–15 тесты	На знание содержания текста	Понимание содержания текста
16–30 тесты	На знание лексики	Лексическая сочетаемость, синонимия, антонимия, омонимия, терминология
31–50 тесты	На знание синтаксиса	Употребление сложных предложений

СУБТЕСТ № 7, для проверки внеаудиторного чтения (чтение художественного произведения)

Номера тестов	Структура субтеста	Объекты контроля
1–15 тесты	На знание содержания художественного произведения	Понимание содержания художественного произведения
16–20 тесты	На знание идейно-эмоционального содержания произведения	Понимание идейно-эмоционального содержания произведения
21–30 тесты	На знание лексики художественного произведения	Лексическая сочетаемость, синонимия, антонимия, омонимия
31–35 тесты	На знание грамматических и синтаксических особенностей художественного про-	Согласование, употребление предложно-падежных конструкций, простых и сложных предложений

Тексты для первого курса составлены с учетом Программы университета и носят лингвокультурологический характер. Это не только биографии известных писателей, поэтов России (например, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, С.Есенина и т.д.), но и описание самых известных городов России (Москвы, Санкт-Петербурга и т.д.), известных исторических деятелей России (М.Ломоносова, мецената Саввы Морозова и т.д.), русских художников И.Е.Репина, отрывки из художественных произведений русских писателей («Первый учитель» Ч. Айтматова, «Сердце Данко» М.Горького и т.д.). Однако в нашем каталоге имеются тексты, в которых даются сведения и об известных исторических деятелях Узбекистана (Улугбек, Али Ибн-Сина), национальных праздниках (Навруз), отрывки из художественных произведений узбекских писателей.

Тексты для второго курса составлены с учетом специальности студентов. Это экономические, дипломатические, правовые тексты, биографии известных деятелей, дипломатов, экономистов.

Целей субтеста несколько.

**1. Чтение** текста на компьютере в течение 10 минут (для групп с сильной языковой подготовкой) – 15 минут (для слабых).

*Цель теста* – проверка уровня сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания и при изучающем чтении.

В процессе тестирования проверяется:

1) адекватность речевого поведения тестируемого при решении определенных коммуникативных задач:

а) умение понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания);

б) умение полно и глубоко понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте; адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (при изучающем чтении);

2) владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

На проверку данных задач отводится 10 тестов.

## **2. Лексика**

*Цель теста* – проверка уровня сформированности языковой компетенции, необходимой для решения определённых коммуникативных задач.

В процессе тестирования проверяется:

1) знание значений слов;

2) умение различать значения лексических единиц и использовать их в заданном контексте;

3) умение различать синонимы, антонимы и омонимы.

На проверку данных задач отводится 15 тестов.

## **3. Грамматика**

*Цель теста* – проверка уровня сформированности языковой компетенции, необходимой для решения определённых коммуникативных задач.

В процессе тестирования проверяется:

1) умение правильно употреблять предложно-падежные формы имен в контексте высказывания;

2) умение правильно использовать глагольные формы с учетом контекста и ситуации, в том числе: инфинитивные конструкции, видовременные формы;

3) умение согласовывать субъект с предикатом, объект или субъект с определением.

На проверку данных задач отводится 20 тестов.

## **4. Синтаксис**

*Цель теста* – проверка уровня сформированности языковой компетенции, необходимой для решения определённых коммуникативных задач.

В процессе тестирования проверяется:

- 1) умение использовать структуру простого предложения в заданных контекстах;
- 2) умение использовать структуру сложного предложения в заданных контекстах.

На проверку данных задач отводится 5 тестов.

**М.А. Татарина**  
**Лаборатория дистанционного обучения ИСМО РАО,**  
**Москва, Россия**  
[mtatarinova@yandex.ru](mailto:mtatarinova@yandex.ru)

**Проблемы использования сетевой модели  
дистанционного обучения  
(на примере курса «Written English»  
для студентов 2–3-го курсов лингвистических вузов)**

Ни для кого не секрет, что письменная форма общения, осуществляемая сегодня главным образом посредством информационных коммуникационных технологий (ИКТ), играет ведущую роль в современной межличностной и профессиональной межкультурной коммуникации. Вследствие этого возрастает и значимость обучения иноязычной письменной речи как виду речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку, где владение умениями иноязычной письменной речи является одной из целей обучения.

Целью создания такого курса является предоставление реальной возможности для обучения практике письменной речи первого иностранного языка в лингвистических вузах и языковых факультетах педагогических вузов, где этот аспект традиционно интегрируется в предмет ПУПР (Практика устной и письменной речи) или Практикум КРО (Культура речевого общения). Обычно аудиторного времени на формирование умений иноязычной письменной речи не хватает, обучение этому виду иноязычной речевой деятельности выносится на самостоятельную работу и внеаудиторные часы (62 ч – 2 курс, 64 ч – 3 курс). Именно за счет этих часов было предложено организовать систему обучения письменной речи на 2–3-м курсах языкового обучения в вузе в дистанционной форме.

С одной стороны, письменная речь сегодня необходима для осуществления любых форм общения на расстоянии на основе ИКТ (электронная почта, форумы, чаты). С другой стороны, использование дистанционной формы позволяет не только решить проблему организации обучения иноязычной письменной речи, удаленности преподавателя и студента друг от друга, но и к тому же создает условия как для учебного, так и для реально-



го письменного иноязычного общения в Сети между участниками процесса дистанционного обучения (ДО).

В отличие от уже разработанных курсов обучения иноязычной письменной речи, в том числе присутствующих в Интернете курсов делового английского языка, настоящий курс представляет собой учебное пособие по практике английской письменной речи, совмещающее в себе обучение трем основным видам письменной речи, таким как личное письмо, официальное письмо и эссе. Курс дистанционного обучения “Written English” размещен на сайте Лаборатории дистанционного обучения ИСиМО РАО <http://www.ioso.ru/distant> (демо-версия); сайте ТГПУ им. Л.Н. Толстого <http://www.tgpu.tula.ru> и сайте Виртуального университета IATP (Project Harmony) <http://vle.projectharmony.ru>.

Выбор коммуникативно-речевых жанров в курсе ДО соответствует и государственному образовательному стандарту, и программам для педагогических и лингвистических вузов, дополняя их положениями документа Совета Европы [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment: 2001.], где одним из требований к данному уровню владения иностранным языком (2–3-м курсам лингвистического вуза соответствуют уровни B2 и C1 Совета Европы) является написание различных типов эссе.

Таким образом, целью обучения курса ДО иноязычной письменной речи (2–3-й курс лингвистического вуза) является формирование у студентов коммуникативной компетенции в области иноязычной письменной речи, что подразумевает развитие умений создавать такие типы и жанры письменных сообщений-текстов, как личное и официальное письмо, эссе, функционирующих сегодня в процессе межкультурной коммуникации, которые могут понадобиться обучаемым (будущим специалистам по иностранному языку) в их учебной или профессиональной деятельности, а также в личных целях.

Разработанный курс ДО иноязычной письменной речи внедрен в учебный процесс и используется в практике преподавания устной и письменной речи первого иностранного языка для студентов 2–3-го курсов факультета иностранных языков ТГПУ им. Л.Н. Толстого с 2003 г. по настоящее время.

Практический опыт проведения дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2–3-го курсов лингвистического вуза подтвердил пригодность его использования не только для базового обучения, но и в системе дополнительного образования и повышения квалификации. Курс ДО “Written English” преподавался автором в 2003–2005 гг. в системе дополнительного образования (Виртуальный университет IATP, Project Harmony, Россия) и в 2005 году в системе повышения квалифика-

ции учителей английского языка (Виртуальный университет IATP, Project Harmony, Армения).

В соответствии с концепцией дистанционного обучения, разработанной Лабораторией дистанционного обучения ИСМО РАО под руководством д.п.н., профессора Е.С. Полат, дистанционное обучение (так же как и очное) необходимо рассматривать в качестве *системы*, которая предполагает наличие в ней единства двух этапов: этапа проектирования, т.е. разработки компонентов (целей, содержания, методов, организационных форм и средств), и этапа использования разработанного проекта в деятельности студентов и преподавателей. И все в соответствии с выбранной концепцией. Более подробная информация отражена в ряде источников [Дистанционное обучение: 1998; Теория и практика ДО: 2004; Интернет-обучение: 2004]. Поэтому создание системы ДО иноязычной письменной речи для студентов 2–3-го курсов лингвистического вуза в рамках данной концепции также проходило в несколько этапов.

### ***Выбор концепции обучения***

Исходя из современных тенденций в языковом образовании, в качестве концептуальной основы при разработке дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи студентов лингвистического вуза, мы выбрали те положения коммуникативного и социокультурного подходов в обучении иностранным языкам, формально-структурного, формально-языкового, продуктивного (product writing) и процессуального (process writing) подходов в обучении иноязычной письменной речи, которые отражают в совокупности концепцию личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Эти положения состоят в следующем:

1. Гуманизация и персонализация учебного процесса, создание условий для раскрытия потенциала личности через общение, дифференциацию обучения; рефлексия собственной деятельности и деятельности партнеров.

2. Использование современных педагогических технологий (обучение в сотрудничестве, эвристические методы проблемной направленности, ролевые игры), адекватных выбранной образовательной концепции и психологическим особенностям данной возрастной группы.

3. Способствование развитию интеллектуальных умений критического и творческого мышления, реализуемых в письменной речи.

4. Коммуникативность, ситуативность, ценностно-ориентационная направленность, социокультурная ориентация, опора на функционально адекватный аутентичный модельный письменный текст, контрастность.

5. Оценка грамматической и лексической корректности письменного речевого произведения.

6. Построение абзаца письменного текста, учет его структурной организации, связности и целостности, а также стилистической нормативности.

7. Ориентация на процесс создания письменного речевого произведения, предоставление возможности самокоррекции и помощи партнера, совершенствование письменного текста (не забывая при этом о будущем читателе и его социокультурном портрете и ситуации общения).

### ***Выбор модели ДО***

В зависимости от типа используемых при создании и проведении дистанционных курсов средств обучения и выбора канала коммуникации для обеспечения обратной связи со студентами выделяют следующие модели ДО:

1. Интеграция очных и дистанционных форм обучения.
2. Сетевое обучение:
  - а) автономный курс дистанционного обучения;
  - б) информационно-образовательная среда (виртуальная школа, кафедра, университет).
3. Сетевое обучение и кейс-технологии;
4. Видеоконференции, интерактивное телевидение [Подробнее см. Теория и практика дистанционного обучения: 2004].

Настоящий курс ДО создан на основе компьютерных сетевых технологий, что предполагает обучение по интерактивному электронному учебнику, доступному для студентов с помощью глобальной сети Интернет или локальной сети Интранет. Использование сетевой модели ДО позволяет не только представлять студентам учебный материал в различных формах и видах, но и организовывать управляемый процесс, осуществляемый под руководством преподавателя как индивидуально, так и в составе учебных групп с осуществлением контактов посредством электронной почты, телеконференций и т.д. Процесс обучения по сетевому курсу осуществляется с помощью специальной программной оболочки, обеспечивающей и его административное сопровождение.

Дидактические особенности каждой модели ДО, в данном случае сетевой, обусловленные возможностями информационной среды Интернет, ее услугами, диктуют свою специфику формы подачи, структурирования и организации содержания, формы взаимодействия участников процесса обучения между собой и требуют, как и при создании любой системы, адекватного использования информационных технологий, их свойств и функций, выбранной концепции обучения.

Таким образом, специфика ДО состоит в том, что выбранная концепция и модель ДО определяют отбор и структурирование содержания обучения.

### ***Отбор содержания обучения***

Отбор содержания для курса ДО иноязычной письменной речи для студентов лингвистического вуза включал: 1) отбор предметного содержания (сферы, тематика, коммуникативные ситуации) в соответствии с тре-

бованиями государственных стандартов, а также спецификой современного межкультурного общения, в том числе сетевого, интересами и потребностями данной возрастной группы обучаемых; 2) отбор текстового материала личных и официальных писем, эссе в соответствии со следующими принципами: адекватность выбранных коммуникативно-речевых жанров тематике, соответствие лингвистическим особенностям «идеального» письменного текста, соответствие логико-семантическим схемам ведущего типа речи, аутентичности, прогрессивности, содержания социокультурной информации, эстетической ценности, эмоциональной насыщенности, проблемности и др.; 3) отбор языкового, речевого и социокультурного компонентов коммуникативной компетенции иноязычной письменной речи, умений критического письма, необходимых и достаточных для адекватного осуществления межкультурной коммуникации в письменной форме, а также учебных умений, необходимых для эффективного осуществления обучения иноязычной письменной речи в дистанционной форме.

### ***Структурирование содержания курса ДО***

При переходе к следующему этапу возникает вопрос, какие виды деятельности необходимы для освоения отобранного учебного содержания. Для того чтобы состоялось наиболее эффективное ДО иноязычной письменной речи, а процесс обучения всегда подразумевает совместную деятельность учителя и учащихся, преподавателю необходимо управлять и регулировать учебную деятельность обучаемых, а также контролировать и комментировать их письменные работы, осуществлять мониторинг процесса обучения. Студенту дистанционного курса необходимо иметь возможность как можно большего интерактивного общения в письменной форме, как формального при выполнении отчетных упражнений, так и неформального с партнерами по курсу, зарубежными коллегами, преподавателем, а также осуществлять само- и взаимоконтроль, иметь возможность работать на личных веб-страничках на подготовительном этапе, осуществлять рефлекссию собственной учебной деятельности.

Поэтому для освоения содержания, выполнения комплекса упражнений, контроля в настоящем курсе предусмотрен соответствующий инструментарий для преподавателя и студента: *организационно-методический модуль* – четко структурированный вводный раздел, включающий аннотацию, цели и задачи курса, структуру курса, раздел, как работать с курсом, учебно-тематический план и расписание занятий, онлайн-учебные ресурсы, пакет анкет; *интерактивный модуль* – раздел для осуществления общения, включающий доску объявлений, электронную почту, телеконференцию, интернет-кафе (студенческий форум), виртуальный класс (чат), обмен файлами; *информационно-обучающий модуль* – раздел учебных материалов, где размещен гипертекстовый электронный учебник с заданиями на самопроверку и интерактивными тестами, заданиями для работы в со-

трудничестве с партнером по курсу, а также теоретический справочник *Guide*; *контрольный модуль* – раздел контрольных заданий, включающий различные формы тестов и тестовых заданий; *управляющий модуль* – раздел администрирования, где размещена информация о слушателях курса и предоставляется возможность преподавателю управлять работой групп и отслеживать успеваемость.

### ***Система упражнений***

Поскольку процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в письменной речи представляет собой поэтапное овладение студентами комплексом знаний, навыков и умений, необходимых для создания разножанровых текстов, функционирующих в межкультурном письменном общении (личных и официальных писем, эссе), целесообразно создание такой системы упражнений, которая способствует формированию дополнительных коммуникативных умений по использованию средств, обеспечивающих особенности каждого вида и типа письменной речи, развивает общеучебные умения и умения критического письма, а также формирует у студентов культуру письменной речи на иностранном языке, в том числе и сетевую.

Система упражнений в курсе ДО иноязычной письменной речи представляет собой системное единство подготовительных (на снятие социокультурных и лингвистических трудностей, формирование композиционных умений и умений критического письма и пунктуационных навыков), условно-речевых (написание текста по аналогии, заполнение пропусков в контексте, написание текста с вербальными и изобразительными опорами) и подлинно-речевых (написание текста по словесным и визуальным стимулам) упражнений. Каждый вид упражнений создает мотивацию, четко ставит задачу, ориентирует в способах решения задачи, содержит вербальные стимулы и опоры, обеспечивает постепенное убывание опор, вызывает интерес к предметному содержанию, способствует достижению коммуникативной цели, обеспечивает возможность обратной связи.

### ***Система контроля и тестирования***

Контроль успеваемости студентов осуществляется с помощью различных средств информационных технологий. Это может быть внешний контроль преподавателя, взаимоконтроль, самоконтроль, осуществляемые с помощью тестирования как онлайн-ового, так и в отсроченном доступе, электронной почты, телеконференций как асинхронных (форумов), так и синхронных (чаты). Основным объектом контроля и тестирования в разработанной системе ДО иноязычной письменной речи для лингвистического вуза является уровень развития речевых умений в области письменной речи на разных этапах обучения по курсу. Система тестирования представлена в основном тестовыми заданиями со свободно конструируемым ответом. Для проверки речевых умений были разработаны параметры и крите-

рии оценивания письменного речевого задания, дающие реальное представление о коммуникативной компетентности обучаемых в области письменной речи (Relevance, Presentation and Netiquette, Organization and Argument, Vocabulary, Syntax, Conventions).

### ***Организация и проведение обучения по курсу***

На соответствующих этапах обучения в ходе освоения содержания курса необходимо использовать соответствующие технологии, совмещающие соответствующие методы лично-ориентированного и проблемного обучения и адекватные им организационные формы и средства обучения, реализуемые на основе услуг Интернета, в соответствии с логикой познавательной деятельности. Например, на этапе ознакомления с новым материалом, проблемой рекомендуется организовать «мозговой штурм» или дискуссию в чате (онлайн-форум) или на телеконференции (офлайн-форум); на этапе формирования ориентировочной основы действий – самостоятельное выполнение практических интерактивных упражнений электронного учебника; на этапе формирования навыков – самостоятельную работу на личных веб-страницах или в сотрудничестве с партнером по курсу в студенческом форуме или телеконференции; на этапе творческого применения полученных знаний, умений и навыков – выполнение речевых упражнений, дискуссии, ролевые игры с помощью электронной почты, телеконференции, чата.

Методика организации и проведения сетевого дистанционного курса включает три последовательных стадии:

1. *Организационно-подготовительная*: знакомство обучаемых с работой по новому для них курсу, с особенностями его оболочки, с преподавателем, администратором, с партнерами по курсу. Распределение слушателей на группы и пары сотрудничества по итогам начального тестирования, формирование навыка дистанционного доступа к электронным учебным материалам, знакомство с учебно-тематическим планом.

2. *Основная*: обучение по каждому модулю, включающее изучение теоретического материала справочника Guide, выполнение практических и контрольных заданий текущих модулей и итоговых тестов, включая индивидуальные, парные и групповые задания, организованные в формах, присущих ДО (электронная почта, телеконференции, чаты) с учетом дифференциации и индивидуализации обучения, а также текущую оценку эффективности курса в форме анкетирования слушателей, рефлексии учебной деятельности.

3. *Заключительная* – итоговая оценка полноты усвоения всего материала в виде суммарного количества баллов, набранного по результатам тестов, охватывающих весь курс, куда входит несколько модулей, по степени активности в процессе обучения и качественном участии в групповых

заданиях; а также итоговая оценка слушателями эффективности курса в форме анкетирования и выражения мнений.

Таким образом, построенная система ДО иноязычной письменной речи студентов 2–3-го курсов лингвистического вуза имеет своей целью сформировать у студентов умения иноязычной письменной речи посредством освоения ими соответствующего данному этапу языкового обучения содержания, систематически выполняя практические упражнения и тестовые задания, предоставляет возможность обучаемым реализовать потребность в общении с преподавателем, а также коллегами и партнерами с помощью технологии обучения в сотрудничестве, опирается на интересы и возможности каждого обучаемого (принцип дифференцированного обучения), а также способствует развитию критического мышления обучаемых благодаря наличию соответствующих упражнений, учебных дискуссий, ролевых игр, работы в группе, заданий проблемного характера.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1998.
2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004.
3. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
4. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: CUP, 2001.

**Е.А. Бекерова, К.В. Шестаков**  
**ОмГУ, Омск, Россия**  
[bekerova@omsu.ru](mailto:bekerova@omsu.ru)

#### **Разработка и использование мультимедийных пособий в обучении английскому языку (на примере создания мультимедийного пособия «12 Angry Men»)**

Основой для создания данного мультимедийного пособия по обучению английскому языку и американской культуре послужил фильм «12 Angry Men» и сопутствующие тематические аудио-, видео- и текстовые материалы. Сюжет фильма рассказывает о том, как 12 присяжных решают, виновен или нет молодой человек в убийстве своего отца. Выделяя основную проблематику картины необходимо упомянуть следующие затронутые

темы: судебная система США, расовые и социальные предрассудки, смертная казнь, отношения отцов и детей.

Однако помимо «очевидных» тем практически в любом художественном фильме присутствуют не явно выраженные знаковые, социокультурно мотивированные элементы, которые необходимо эксплицировать в учебных целях. Речь идет о таких составляющих художественного фильма, как невербальное поведение персонажей, историческая ситуация (например, действие «12 Angry Men» происходит в Америке 50-х годов), место действия, окружающая обстановка (транспорт, мебель, детали быта), род занятий, привычки героев, психологические и социальные типы героев, специфические для данной страны, особенности речи и языка героев (диалект, отклонения от нормы, сленг, фигуры речи, аллюзии, и т.д.), особенности чувства юмора и т.д.

Все эти аспекты очевидны и понятны носителям языка и культуры, они являются частью общей картины мира, в той или иной степени (в зависимости от уровня образованности, возраста, социального статуса) разделяемой носителями языка, для кого собственно и был предназначен фильм. Задачей преподавателя и студента является выделение этих элементов, их осознание, анализ, сравнение с аналогичными явлениями родной культуры и языка и, наконец, включение их в собственную вторичную языковую картину мира, обусловленную приобретенным знанием чужого языка и культуры.

Таким образом, мы видим, что художественный фильм может имплицитно или эксплицитно содержать культурную или «страноведческую» информацию в своем сюжете, постановке, вербальном и невербальном поведении героев. Эта информация может быть тематически структурирована и представлена как отправная точка содержания мультимедийного курса иностранного языка. Другие медийные ресурсы (радио и ТВ программы, газетные статьи, анимационные фильмы) могут быть использованы в качестве комментария определенного аспекта изучаемого языка и культуры, взятого из содержания фильма. Использование компьютерной программы (создание компьютерной оболочки) позволяет связать эти ресурсы в единый микромир, где преподаватель и студент участвуют в кросс-культурном диалоге-исследовании, основанном на аутентичном материале и представленном в мультимедийной форме и интерактивных упражнениях.

Помимо социокультурного компонента использования художественного фильма в формировании вторичной картины мира, можно отметить и другие:

- 1) Комплексное представление учебного материала обучающемуся за счет аудиовизуальности.
- 2) Видеоряд стимулирует воображение, память, внимание, эмоции.



3) Просмотр фильма повышает мотивацию, т.к. студент хочет понимать в следующий раз больше, чем сейчас.

4) Эффект присутствия «погружает» обучающегося в иноязычную среду.

5) Эстетика и проблемный характер фильма стимулирует студентов к общению, дискуссии, созданию проектов.

6) Фильм предоставляет эталон речевого поведения или антиэталон (например, ненормативность речи), а значит, возможность ориентироваться на образец или критическое отношение к нему.

Обозначив возможные основы создания и разработки мультимедийного пособия, обратимся к его структуре. Мультимедийное пособие «12 Angry Men» обладает модульной структурой. Это означает, что пособие состоит из завершенных циклов, каждый из которых включает определенный набор упражнений. Циклы структурируются по тематическому принципу, а также по тому, какие умения и навыки формируются в ходе их выполнения. Прохождение каждого цикла сопровождается контролем, а результаты фиксируются компьютером и преподавателем. Существует возможность программировать прохождение циклов таким образом, что переход от одного модуля к другому возможен лишь при прохождении и усвоении материала предыдущего.

Данный курс состоит из 5 модулей в соответствии с темами, выделенными нами из содержания фильма и представляющими, на наш взгляд, интерес с точки зрения изучения языка, сравнения некоторых аспектов американской и российской культуры и потенциала для критического обсуждения противоречивых социальных проблем на занятиях по английскому как иностранному языку. Курс содержит такие темы, как: «Судьи и присяжные», «Смертная казнь», «Предубеждения и предрассудки», «Судебная экспертиза», «Уголовное расследование».

В соответствии с обозначенными темами курс может использоваться на занятиях по английскому языку со студентами факультета иностранных языков и юридического факультета среднего и продвинутого уровня владения языком.

Каждый из перечисленных модулей включает в себя просмотр видеофрагментов, а также выполнение предсмотровых и послесмотровых упражнений. Для снятия лексических сложностей во время работы с пособием студенту будет доступен встроенный в обучающую оболочку словарь сложных слов и специальных терминов.

В каждом учебном модуле равномерно представлены следующие типы упражнений:

- тесты единственного и множественного выбора;
- упражнения на перевод звучащего и письменного текста;

- сравнение списков (поиск эквивалентов, дефиниций, синонимов и антонимов);
- чтение и работа с текстом;
- сравнение с текстом-эталоном (заполнение пропусков, воссоздание диалогов, написание скриптов к видеофильму);
- работа с иллюстративным и аудиоматериалом.

Оценка выполнения студентом предложенных заданий осуществляется благодаря различным формам контроля. Общая система контроля в пособии основана на постепенном переходе студента по мере выполнения и усвоения им материала от одного блока упражнений к другому.

Создатели курса исходят из предположения, что, уже начиная со среднего этапа изучения иностранного языка, студент может работать исключительно с аутентичными материалами, то есть изначально предназначенными носителям изучаемого языка без поправки на тех, кто его изучает как неродной. Именно такие материалы предоставляют возможность видеть, как функционирует язык в реальных жизненных ситуациях общения и в разных речевых жанрах. Кроме того, эмоциональная коннотативность аутентичного текста позволяет видеть, как в вербальном и невербальном поведении носителей языка находят выражение конкретные ценности общества. И, наконец, аутентичные тексты потенциально могут содержать интертекстуальную информацию, отсылающую реципиента к прецедентному тексту. Расшифровка и интерпретация отсылки к другому тексту развивает социокультурную и страноведческую компетенцию студента.

Помимо тем, затрагиваемых в фильме «12 Angry Men», необходимое условие аутентичности текстов определило выбор медийных материалов в пособии. В качестве видеоматериалов использованы фрагменты фильмов «12 Angry Men», «The Life Of David Gale», «Sex And The City», «Runaway Jury», видеофрагменты программ телеканалов «Russia Today», «CBS», радиостанции «Voice Of America». Большинство аудиоматериалов – программы радиостанций «Голос Америки» и «Национальное Общественное Радио», «скачанные» из Интернета либо в виде фрагментов, либо целиком. В качестве текстов для чтения использовались материалы веб-энциклопедии Wikipedia, сайтов телеканала Court TV, радиостанции Voice Of America, статьи из периодических журналов и газет, опубликованных в Интернете и других источников.

Говоря о методологии, нужно подчеркнуть, что данный компьютерный курс сочетает в себе два подхода: бихевиористский и конструктивистский. Первый подход реализуется в том, что на этапе работы студента над модулем компьютер выступает в роли тьютора, использующего интерактивные упражнения для тренировки рецептивных языковых навыков и умений. Студенты знакомятся и тренируют новую лексику, освежают в памяти грамматические правила, развивают умения понимать аутентичную

речь на слух, развивают навыки чтения и перевода. Большинство упражнений имеют уже готовые варианты ответов на вопросы, предлагая либо выбор из множества, либо из двух ответов, либо подстановку. Все упражнения пособия интерактивны, то есть студенты мгновенно получают обратную реакцию компьютера на сделанный выбор. Это реализуется в виде указания на количество правильных или неправильных ответов с последующим показом правильных ответов. Кроме того, многие упражнения снабжены функцией «помощь», предлагающей подсказку в случае, если студент не уверен в правильности своего ответа. За правильные ответы студент получает очки, которые суммируются по мере прохождения заданий модуля, что отображается на отдельном экране графически и анимационно. Чтобы перейти к выполнению коммуникативной задачи в форме веб-квеста, студенту нужно набрать определенный минимум очков, свидетельствующий о его готовности выполнять творческое задание независимо от преподавателя.

Конструктивистский подход проявляется в том, что до начала работы над ознакомительно-тренировочными упражнениями каждого модуля студентам ставится определенная коммуникативная задача в форме веб-квеста, включающая вопросы, на которые в зависимости от роли, выбранной пользователем пособия, ему надо ответить, пройдя все упражнения и сделав небольшое веб-исследование. Таким образом, выполняя упражнения, студенты, с одной стороны, знакомятся с темой их будущего и усваивают новую лексику. С другой стороны, благодаря проблемно-ориентированной организации учебного материала они могут сами создавать свое знание языка и кросс-культурную компетенцию в зависимости от того, какой вопрос веб-квеста и какая роль в группе им кажется более интересной. Более полно конструктивистский подход реализуется непосредственно в работе над веб-квестом и последующей устной презентации результатов исследования. Хотя веб-квест составлен преподавателем, он предоставляет возможность выбора как вопроса, на который нужно найти ответ среди указанных интернет-источников, так и пути поиска ответа на данный вопрос. Студентам предлагается шкала оценки их устного выступления, что, на наш взгляд, может повысить их мотивацию и при подготовке задания.

Результатом работы над каждым из учебных модулей станет выполнение студентами проекта/творческого задания, дающего возможность отработать и закрепить на практике, в ситуации приближенной к реальности, полученные знания, посредством выполнения веб-квеста по определенной теме. Так, например, итогом работы в модуле «Судебная система в США» может стать подготовка и представление электронных презентаций по сравнению особенностей и различий американской и русской судебной

системы. Результатом работы по блоку «Смертная казнь» нами видится проведение диспутов и ролевых игр.

Примеры других продуктов проектной деятельности:

- WEB-сайт;
- анализ данных социологического опроса;
- видеофильм;
- газета, журнал;
- действующая фирма;
- законопроект;
- игра;
- мультимедийный продукт;
- оформление кабинета;
- постановка и т.д.

Примеры презентаций проектов:

- демонстрации видеофильма/продукта, выполненного на основе информационных технологий;
- диалог исторических или литературных персонажей;
- иллюстрированное сопоставление фактов, документов, событий, эпох, цивилизаций;
- инсценировка реального или вымышленного исторического события;
- научная конференция;
- телепередача;
- ролевое дублирование фильма.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие / М.А. Бовтенко – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000.
2. Кочетунова, Н. Метод проектов в обучении языку [Электронный ресурс] / Н. Кочетунова. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>.
3. Метод проектов в школе: специальное приложение к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – Вып. 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://muk21-konkovo.fatal.ru/UPK-WEB/proj\\_2loci1103.htm](http://muk21-konkovo.fatal.ru/UPK-WEB/proj_2loci1103.htm).
4. Муратов, А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / А.Ю. Муратов. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm>.
5. Овсянников, В.И. Основные этапы развития дистанционного обучения и его теоретического сопровождения / В.И. Овсянников // Дистанци-

онное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001.

6. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие / отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 668 с.

7. Халеева И.И. Основы теории обучения иноязычной речи / И.И. Халеева. – М., 1989.

8. Tammelin M. Introducing a Collaborative Networkbased Learning Environment into Foreign Language and Business Communication Teaching [Электронный ресурс] / Maija Tammelin. – Helsinki, 2001. – Режим доступа: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/tammelin/introduc.pdf>

9. Furstenberg Giving a virtual voice to the silent language of culture: The CULTURA Project [Электронный ресурс] / Furstenberg, 2001. – Режим доступа: <http://ilt.msu.edu/default.html>

**О.В. Савостикова, Ф.А. Матвеев**  
ТПУ, Томск, Россия  
[sova@oitc.tomsk.ru](mailto:sova@oitc.tomsk.ru)

### **Выбор и классификация средств разработки электронных учебных пособий**

Процесс вхождения высшей школы в мировое образовательное пространство требует совершенствования, а также серьезной переориентации компьютерно-информационной составляющей. Вторая половина XX века стала периодом перехода к информационным обществам. Лавинообразный рост объемов информации принял характер информационного взрыва во всех сферах человеческой деятельности.

Информационный взрыв породил множество проблем, важнейшей из которых является проблема обучения. Особый интерес представляют вопросы, связанные с автоматизацией обучения, поскольку «ручные методы» без использования технических средств давно исчерпали свои возможности. Наиболее доступной формой автоматизации обучения является применение ЭВМ, то есть использование машинного времени для обучения и обработки результатов контрольного опроса знаний учащихся. Всё большее использование компьютеров позволяет автоматизировать и тем самым упростить ту сложную процедуру, которую используют научные сотрудники и преподаватели при создании методических пособий. Таким образом, представление различного рода «электронных учебников», методических пособий на компьютере имеет ряд важных преимуществ.

Преимущества электронного учебника для самостоятельной работы студентов:

- облегчает понимание изучаемого материала за счет иных нежели в печатной учебной литературе способов подачи материала: индуктивного подхода, воздействия на слуховую и эмоциональную память;

- допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и амбициями;

- освобождает от громоздких вычислений и преобразований, позволяя сосредоточиться на сути предмета, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач;

- предоставляет широчайшие возможности для самопроверки на всех этапах работы;

- дает возможность красиво и аккуратно оформить работу и сдать ее преподавателю в виде файла или распечатки;

- выполняет роль бесконечно терпеливого наставника, предоставляя практически неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок и проч.

Учебник необходим студенту, поскольку без него он не может получить прочные и всесторонние знания и умения по данному предмету.

Преимущества электронного учебника для практических занятий в специализированных аудиториях:

- позволяет использовать компьютерную поддержку для решения большего количества задач, освобождает время для анализа полученных решений и их графической интерпретации;

- позволяет преподавателю проводить занятие в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта;

- дает возможность преподавателю с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания учащихся, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия.

Преимущества электронного учебника для преподавателя:

- позволяет выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с электронным учебником то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий;

- освобождает от утомительной проверки домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру;

- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на дом;

- позволяет индивидуализировать работу со студентами, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий.

Средства создания электронных учебников можно разделить на группы, например, используя комплексный критерий, включающий такие пока-

затели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения. В соответствии с указанным критерием возможна следующая классификация:

- системы на основе линейного текста;
- гипертекстовые и гипермедиа средства;
- инструментальные средства общего назначения;
- средства мультимедиа.

#### ***Системы на основе линейного текста***

Представление материала в виде обычных документов, то есть линейного текста, подразумевает наличие некоторого текстового материала, разбитого на темы и страницы, может быть, содержащего некоторые рисунки. Ознакомление обучаемого с данным текстом идет в заранее определенной последовательности, которую он не может изменить. В лучшем случае подобная система предлагает вернуться на шаг назад или начать обучение с самого начала.

Таким образом, системы подобного типа имеют мало возможностей для создания электронных учебников.

#### ***Гипертекстовые и гипермедиа средства***

Гипертекст – это способ нелинейной подачи текстового материала, при котором в тексте имеются каким-либо образом выделенные слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. В гипермедиа-системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук.

Использование гипертекстовой технологии удовлетворяет таким предъявляемым к учебникам требованиям, как структурированность, удобство в обращении. При необходимости такой учебник можно «выложить» на любом сервере, его можно легко корректировать. Но, как правило, им свойственны неудачный дизайн, компоновка, структура и т.д.

Преимущества: универсальность формата, небольшой объем, возможность использования под любой операционной системой.

Недостатки: функциональная ограниченность, отсутствие средств защиты от кражи.

#### ***Инструментальные средства общего назначения***

Инструментальные средства общего назначения (ИСОИ) предназначены для создания электронных учебников пользователями, не являющимися квалифицированными программистами. ИСОИ, применяемые при проектировании электронных учебников, как правило, обеспечивают следующие возможности:

- формирование структуры электронного учебника;
- ввод, редактирование и форматирование текста (текстовый редактор);

- подготовка статической иллюстративной части (графический редактор);
- подготовка динамической иллюстративной части (звуковых и анимационных фрагментов);
- подключение исполняемых модулей, реализованных с применением других средств разработки и др.

К достоинствам инструментальных средств общего назначения следует отнести:

- возможность создания электронных учебников лицами, которые не являются квалифицированными программистами;
- существенное сокращение трудоемкости и сроков разработки электронных учебников;
- невысокие требования к компьютерам и программному обеспечению;
- дружественный интерфейс.

Вместе с тем ИСОН имеют ряд недостатков:

- возможность использования только под операционной системой Windows;
- иногда сложный и запутанный интерфейс.

Сейчас на рынке программного обеспечения появился достаточно большой выбор средств создания обучающих систем. Их разработкой занимаются такие фирмы, как: Macromedia, SumTotal, «Кирилл и Мефодий», «1С», «Логос».

Наиболее распространенными инструментальными средствами общего назначения являются: ToolBook Instructor и ToolBook Assistant.

Назначение *ToolBook*:

- создание диалоговых сопровождений;
- реализация интерактивного обучения;
- разработка документов, представленных в нескольких средах (гиперсреда);
- программирование баз данных и баз знаний.

Система ToolBook является очень разветвленной, гибкой и мощной средой разработки приложений с возможностью вставлять в программу статический текст, графические изображения, анимацию, управляющие объекты – кнопки, списки.

К очень полезным качествам системы Multimedia ToolBook относится реализованная в ней возможность создавать гипертекстовые приложения. Страницы таких приложений связаны через «горячие» слова и кнопки, что позволяет каждому читателю изучать некоторый предмет в темпе, определенном его индивидуальными способностями. Достоинством любого гиперприложения является обеспечиваемый им гибкий информационный доступ. Контекстно-вызываемая информация, использование звука и ви-



деоизображения позволяют гиперсреде расширить возможности информационного воздействия на читателя.

К новым возможностям относится также и возможность создания прототипа будущего проекта. Прототип может быть простой оболочкой, которая приближенно отвечает идее проекта, или программным продуктом. Проектирование с использованием прототипов позволяет тестировать продукты на более ранних стадиях.

При наличии большого числа плюсов и новых возможностей трудно выделить недостатки продукта, которые в небольшом количестве, но все же присутствуют в Multimedia ToolBook:

- сравнительно небольшой набор визуальных компонент;
- неоправданно большое количество всевозможных меню, затрудняющих на первых порах работу с системой;
- псевдообъектно-ориентированность среды Multimedia ToolBook, при которой объекты присутствуют, но не поддерживаются основные концепции объектно-ориентированного программирования.

### *Средства мультимедиа*

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около 1/4 его объема. Если информация была представлена визуально – около 1/3. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75%.

Итак, мультимедиа означает объединение нескольких способов подачи информации – текст, неподвижные изображения (рисунки и фотографии), движущиеся изображения (мультипликация и видео) и звук (цифровой и MIDI) – в интерактивный продукт.

Аудиоинформация включает в себя речь, музыку, звуковые эффекты. Наиболее важным вопросом при этом является информационный объем носителя. По сравнению с аудио- видеоинформация представляется значительно большим количеством используемых элементов. Прежде всего сюда входят элементы статического видеоряда, которые можно разделить на две группы: графика (рисованные изображения) и фото. К первой группе относятся различные рисунки, интерьеры, поверхности, символы в графическом режиме. Ко второй – фотографии и сканированные изображения.

Динамический видеоряд практически всегда состоит из последовательностей статических элементов (кадров). Здесь выделяются три типовых элемента: обычное видео (около 24 кадров в секунду), квазивидео (6–12 кадров в секунду), анимация. Использование видеоряда в составе мультимедиа

тисреды предполагает решение значительно большего числа проблем, чем использование аудио. Среди них наиболее важными являются: разрешающая способность экрана и количество цветов, а также объем информации.

Мультимедийный учебник значительно повышает интерес обучаемых к предмету, ускоряет процесс обучения и обеспечивает лучшее усвоение знаний.

В качестве примеров мультимедийных средств можно выделить следующие:

1. Macromedia Flash – это профессиональный программный продукт, первоначально ориентированный на создание интерактивной анимации для World Wide Web. Существуют средства создания анимаций, демонстраций, лабораторных работ. Среда также идеально подходит для создания мультфильмов, обучающих игр, электронных симуляций (для обучения работе в других приложениях). Возможна реализация любых интерфейсных решений.

Внутренняя идеология Flash позволяет использовать среду как для создания графики и анимации, так и для разработки сложных, динамически обновляемых web-приложений.

В последних версиях Flash добавлено большое количество улучшений, среди которых: объектно-ориентированный язык, расширенные возможности работы с графикой, аудио- и видеoinформацией, наличие шаблонов, расширенные возможности работы с XML и многое другое.

Macromedia Flash это прежде всего удобный инструмент для создания демонстраций и моделирования работы приложений.

К достоинствам данного продукта следует отнести:

- универсальность;
- возможность интеграции в другие приложения;
- возможность использования под любой операционной системой;
- наличие развитых мультимедийных возможностей.

Недостатками являются:

- высокие требования к квалификации разработчика;
- высокая стоимость продукта.

2. Системы поддержки обучения (Learning Management System) предоставляют учащимся контролируемый доступ к учебным материалам, дают возможность преподавателю руководить процессом обучения и отслеживать его эффективность, поддерживают учебно-организационную деятельность.

Система поддержки обучения должна обеспечивать:

- проведение учебно-административной работы: составление учебных групп, поддержку расписания занятий, формирование различных ведомостей и отчетов;

- контроль количества пройденного материала и качества его усвоения;
- работу в асинхронном режиме с возможностью индивидуального подхода к учащемуся;
- коллективную работу учащихся и преподавателя (семинар, конференция);
- поддержку электронной почты, форума, чата, видеоконференции, обмена файлами, совместного использования приложений, виртуального класса;
- разделение участников учебного процесса по ролям: гость, студент, тьютор, инструктор, дизайнер курсов, администратор;
- поддержку различных типов учебных материалов – электронных учебников, тестов, симуляций и лабораторных работ.

Каждое из перечисленных средств имеет свои плюсы и минусы. Наиболее перспективным и функциональным средством стало бы объединение инструментальных средств общего назначения, мультимедийных средств и систем поддержки обучения. Эта связка дала бы возможность неквалифицированным специалистам (преподавателям, студентам, практикантам и др.) с легкостью создавать специализированные мультимедийные учебные пособия и курсы, контроль за которыми осуществлялся бы дистанционно.

3. Среда ToolBook Instructor 2004 объединяет в себе мощные мультимедийные возможности, функциональность, относительную простоту и удобство использования. Этот продукт относится к инструментальным средствам общего назначения, но его можно отнести и к мультимедийным средствам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Hubbard Ph. CALL Mini-Course [Электронный ресурс] / Ph.Hubbard. – Режим доступа: <http://www.stanford.edu/class/linguist289/CALL.html>.
2. Krauss M. Integrating the Internet into the classroom: on-line course [Электронный ресурс] / М. Krauss. – Режим доступа: <http://www.lclark.edu/~krauss/usia/home.html>.
3. Титова, С.В. Спецкурс «Информационные технологии для повышения профессиональной компетенции» [Электронный ресурс] / С.В. Титова. – М., 2003. – Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/people/stitova/web/part81-1.html>.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cbook.ru/toolbook/index.shtml>.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dl.com.ua/rus/>.
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cssetrain.com/>.
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sumtotalsystems.com/products/index.html>

8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dl.com.ua/> – Электронные учебники. Услуги и решения. UniNet – Центр внедрения систем электронного обучения.

**Н.Н.Симонова**  
**Алтайский государственный университет,**  
**Барнаул, Россия**  
[simonovanad.n@rambler.ru](mailto:simonovanad.n@rambler.ru)

### **Основные особенности новой образовательной технологии**

Дистанционный курс, или онлайн курс, означают доставку, а не содержание или качество. До создания Интернета, и особенно скоростного доступа к нему через кабельные линии или спутниковые антенны, внеаудиторное образование существовало в форме заочных курсов, на которых студенты получали инструкции и программу по почте. Преимущества современной формы дистанционного образования очевидны: скорость доставки, моментальная обратная связь, возможность общения с инструктором и группой в реальном времени с помощью веб-камеры и специальной программы, современные аутентичные материалы английского языка.

Немногие будут спорить с тем, что новая образовательная технология приводит к существенному повышению эффективности. Если бы только время было единственным критерием, технология позволила бы преподавателям вести учет более эффективно, делать презентации в разнообразных мультимедийных форматах и тратить меньше времени в поисках информации. В чем же ещё проявляется эффективность образовательной технологии?

Во-первых, в учебных программах. Если изменение в учебном методе побуждает студентов изучать то же количество материала с меньшими усилиями или за меньшее количество времени, тогда изменения являются усовершенствованием. Если бы процесс был изменен так, чтобы студентам, уже знающим свою задачу, поставили бы соответствующие цели, то их усилия, вероятно, окупались бы. Усилия, израсходованные студентами, останутся теми же, но объем изученного материала увеличится. Поэтому эффективность учебного процесса также увеличится.

Во-вторых, если учебная программа использовала компьютерную технологию (автоматизированную команду) или другую учебную технологию таким образом, что количество студентов, обучаемых данным преподавателем, могло быть увеличено на 10 процентов без уменьшения эффективности программы в других областях, тогда можно говорить об эффективности учебного процесса.

В-третьих, фактически каждое действие, выполненное как инструкция и администрирование, независимо от того, как эффективно оно достигает цели действия, приводит к образованию незапланированных побочных эффектов. Иногда эти побочные эффекты настолько отрицательны, что не позволяют выполнить программы. Если нежелательные побочные эффекты программы или действия могут быть уменьшены или устранены, то программа считается улучшенной, хотя она не может достигнуть большего количества целей, чем перед изменением. Нежелательные побочные эффекты и их уменьшение обычно не принимаются во внимание, когда стремятся сделать так, чтобы студенты узнали больше.

В-четвертых, при прочих равных условиях, программа будет улучшена, если надежность ее увеличится. Категория надежности одна из тех, которые часто связаны с преподавателем, пытающимся улучшить учебный процесс. Предварительные и зачетные тесты даются студентам с тем, чтобы проверить надежность учебного процесса.

В-пятых, учебные стратегии, изобретенные за последние несколько лет, позволяют достичь целей обучения, которые были невозможны раньше. Технологии сыграли ключевую роль в процессе обучения (учебная революция), но в конечном счете именно преподаватель приспособливает учебный процесс к происходящим изменениям. Всякий раз, когда новая процедура изобретена, и она позволяет человеку или учреждению достигнуть чего-то, что он хотел достигнуть, но что было прежде невозможно, она является усовершенствованием [Kizlik: 2002: <http://www.adprima.com/email.htm>].

Дистанционное обучение (ДО) в сравнении с существующими формами характеризуется рядом отличительных признаков: процесс ДО осуществляется в специализированной образовательной среде, на основе новейших информационных технологий и средств телекоммуникаций, обеспечивающих открытый доступ к образовательным ресурсам; система ДО основывается на дидактической концепции, центральным звеном которой является самостоятельная познавательная деятельность; ДО носит индивидуализированный характер, определяемый личностными и познавательными качествами обучаемого [Абасова:2005].

Дистанционный курс предполагает обучение на расстоянии и коммуникацию с помощью сети Интернет. Огромный диапазон интернет-материалов и новых методов общения, которые предлагаются в Сети, делают их особенно подходящими для следующих типов курсов английского языка: короткого интенсивного курса, который требует широкого диапазона гибких заданий для удовлетворения образовательных потребностей возрастающего количества студентов; курса для профессионалов, который требует детального исследования и составления отчета; курса английского языка для профессиональных целей, который специализируется на специ-

альной информации и лексике; курса делового английского языка, который нацелен на то, чтобы создать ситуации реального общения и навыки межкультурной коммуникации в условиях рыночных отношений; курса, основанного на сотрудничестве по разработке проекта, требующего быстрой и взаимной межкультурной коммуникации; курса «после уроков», цель которого создать веселую и развлекающую среду для начинающих, чтобы закрепить изученный материал; курса повышения квалификации, который требует неограниченного количества аутентичного материала.

Последний курс имеет свои особенности, которые необходимо знать и учитывать составителю – разработчику курса. В настоящее время все больше преподавателей создают и размещают свои курсы в сети Интернет. Чтобы курс был эффективным и давал результаты, нужно следовать определенным правилам.

Прежде всего необходимо **создание программы обучения**.

Программа может быть важной точкой взаимодействия между преподавателем и студентами. Традиционная программа – прежде всего источник информации для ваших студентов. Включая основную информацию, созданная для обучения программа может быть важным инструментом, укрепляющим намерения, роли, отношения, и стратегии, которые будут использованы, чтобы обеспечить активное, целеустремленное, эффективное обучение. Особенность дистанционного обучения заключается в том, что контакт между обучающимся и преподавателем происходит опосредованно. Кроме того, контроль обучения при этом также опосредован: он производится по дидактическим тестам и отсрочен по времени. Поэтому одной из важных задач дистанционного обучения является мотивация и активизация мышления обучающегося.

**Предлагаемые шаги для создания программы:** 1) разработайте обоснованное объяснение для вашего курса; 2) определите, чего вы хотите добиться от студентов по окончании курса и как их работа будет оценена; 3) выберите и разделите на части содержание курса; 4) структурируйте активную часть обучения ваших студентов; 5) определите и разработайте ресурсы; 6) составьте вашу программу, концентрируясь на изучении вопросов необходимых студентам.

**Принципы проектирования курса, который способствует критическому мышлению:**

– Критическое мышление – приобретаемый навык; преподаватель /инструктор/ и партнеры – средства развития навыков критического мышления.

– Проблемы, вопросы или утверждения – отправная точка вхождения в тему и источник побуждения для продолжительного исследования.

– Успешные курсы уравнивают побуждение к критическому мышлению и поддержку, приспособленную для потребностей развития студентов.

– Курсы сосредоточены скорее на заданиях, а не на текстах и лекциях. Цели, методы и оценка подразумевают использование содержания, вместо простого его усвоения.

– Студенты обязаны формулировать свои идеи в письменной форме или другими соответствующими способами.

– Студенты сотрудничают, чтобы изучить и продолжить свои размышления, например, в решении задач/проблем парами или в работе малой группы.

– Курсы, которые обучают навыкам решения проблем, развивают метакогнитивные способности студентов.

– Потребности студентов, связанные с их развитием, признаются и используются как информация о проектировании курса. Преподаватели в этих курсах представляют стандарты и затем помогают студентам узнать, как их достичь.

#### **Функции программы:**

– Устанавливает своевременный /быстрый контакт (и подключение) между студентом и преподавателем (инструктором). Помогает задать тон вашего курса.

– Описывает вашу уверенность в образовательных целях.

– Знакомит студентов с материально-техническим обеспечением / логистикой курса.

– Содержит собранные рекламные листки / раздаточные материалы.

– Определяет обязанности студентов для успешной работы в курсе.

– Описывает методы активного изучения.

– Помогает студентам подготовиться к курсу.

– Устанавливает более широкий контекст для изучения курса.

– Обеспечивает концептуальную структуру.

– Описывает доступные ресурсы изучения.

– Сообщает о роли технологии в данном курсе.

– Может расширяться, чтобы обеспечить студентов "труднодоступными" материалами для чтения.

– Может улучшить эффективность работы студентов по созданию примечаний.

– Может включить материал, который поддерживает дополнительное изучение.

– Может служить изучающим контрактом.

#### **Контрольный список вопросов для обучения по программе:**

– Титульный лист. Оглавление. Информация преподавателя (инструктора).

- Памятка студенту. Цель курса. Описание курса. Курс и цели модуля.
- Ресурсы. Материалы для чтения. Календарь курса. Требования курса.
- Оценка. Процедура аттестации. Как использовать программу.
- Как учиться по данному курсу. Информация о содержании. Методы обучения.

### **Компоненты программы**

*Информация курса:* В чем студенты нуждаются и/или что хотят знать о курсе? Какие предпосылки существуют для этого?

*Информация преподавателя/инструктора:* Что я хочу, чтобы студенты знали обо мне непосредственно? Моя заинтересованность в дисциплине. Моя обучающая философия. Как я могу передать мой энтузиазм к обучению, к курсу? Другие преподаватели/инструкторы курса (например, дипломированные специалисты, обучающие программы, преподаватель группы).

*Описание курса:* К какому содержанию будет обращен курс? Как курс соотносится с другими курсами дисциплины? Почему курс является ценным для студентов? Как структурирован курс? Большая лекция с сеансами обсуждения. Большая лекция с лабораторией и сеансами обсуждения. Семинар. – Как организованы главные темы (разделы)?

*Цели курса:* Что студенты будут знать и уметь /смогут сделать/ в результате окончания курса? На какой уровень познавательного мышления я хочу вывести своих студентов? Какие навыки обучения студенты приобретут в данном курсе?

*Учебные подходы:* Какие виды учебных взаимодействий должны произойти исходя из способа изучения, который бы я хотел поощрить и которому хотел бы способствовать? Преподаватель – студент, студент – студент, студент – наставник из группы.

Какие виды учебных подходов являются наилучшими, чтобы помочь студентам выполнить поставленные обучающие цели?

Как будет облегчено взаимодействие в группе?

Классное. Внеклассное. Онлайн. Электронное обсуждение. Группа новостей. Чат (интерактивно передаваемый разговор).

*Требования курса, задания:* Что студенты должны будут сделать во время прохождения курса? Какие виды заданий, тестов действительно наиболее точно отражают цели курса? Действительно ли задания и тесты соответствуют тому виду обучения, которому я хочу способствовать? Задания (частота, временные ограничения, последовательность). Тесты. Контрольные опросы. Экзамены. Доклады. Специальные проекты. Лаборатории. Производственные практики. Изучение формуляров. Журналы. Устные представления. Исследование в сети. Публикации на веб-сайте. Электронные базы данных. Какие виды навыков должны иметь студенты,



чтобы успешно работать в течение курса? Компьютерная грамотность. Исследовательские навыки. Письменные навыки. Навыки коммуникации. Навыки разрешения противоречий. Знакомство с программным обеспечением.

*Политика курса:* Что ожидается от студента?

Посещаемость. Участие. Ответственность студента за свою учебу. Вклад в групповую работу. Как будет оцениваться студент, если пропущены задания или работа сделана после срока? Можно ли получить дополнительный зачет? Чем грозит академическая неупорядоченность? Как решаются проблемы управления группой? Как обеспечивается безопасность лаборатории?

*Аттестация, оценка:* Как будет располагаться по степени важности, и оцениваться работа студентов? Количество тестов (вес каждого пункта, пропорция каждого теста к конечной оценке, аттестационная шкала). Как определяется конечная оценка? Какая самая низкая допустимая суммарная оценка? Как студенты получают своевременную обратную связь о выполнении своей работы? От инструктора. Самооценка. Описание работы студента другим членом группы. Оценка работы студента наставником в группе. Каковы возможности для исправления оценки? Какие задания не оцениваются?

*Тексты/ресурсы/материалы для чтения/разработки:*

Какие виды материалов будут использоваться в течение курса?

Электронные базы данных. Электронные ресурсы курса. Веб-страница /сайт/ курса. Программное обеспечение. Моделирование. Лабораторное оборудование.

Какие виды учебных технологий будут использоваться?

*Календарь курса:* В какой последовательности будет изучаться (преподаваться) содержание? К какому сроку должны быть выполнены основные задания курса, проведены экскурсии и приглашены ораторы?

*Ресурсы с объяснениями. Ресурсы обучения:*

Как студент может достичь наилучших успехов в курсе? Какие ресурсы являются доступными? Разработка онлайн-тестов. Учебники. Лекция в режиме онлайн. Конспекты лекций в резервной библиотеке. Приглашенный оратор, демонстрирующий сетевые ресурсы. Наставник из группы. Обучающаяся группа. Центр учебных услуг. Литературный Центр. Оценка сетевых ресурсов. Цитирование сетевых ресурсов.

*Обратная связь студента:* Анонимный раздел «предложения» в Сети. Электронная почта. Обратная связь студента в середине курса в целях усовершенствования инструкций. Обратная связь студента по окончании курса. Приложение к форме обратной связи студента с факультетом.

*Разная Информация:* Биография преподавателя/инструктора. Личная информация преподавателя. Анкета студента. Другая информация о преподавателе.

*Дополнительные вопросы:* Насколько детализированной и подробной должна быть программа? Будет ли программа гибкой? Как описать программу, чтобы она выглядела дружественной?

Например, в дистанционном курсе М. Краусса «Интеграция ресурсов Интернета в обучение английскому языку» [Krauss: 2006: <http://www.lclark.edu/~krauss/usia/home.html>] на первой странице сайта расположена вся основная информация.

1. Автор – инструктор курса.

2.1. Вступительное слово:

– В каких целях должны использоваться материалы? (в образовательных).

– Кто сможет получить доступ к дискуссионной странице курса? (только зарегистрированные участники).

– Куда обращаться за дополнительной информацией? (на страницу «Часто задаваемые вопросы»).

2.2. Сроки проведения курсов (предстоящие выделяются жирным шрифтом):

**Весенние 2005 март 27 – апрель 16.**

Летние 2005 июль 31– август 18.

Осенние 2005 октябрь 30 – ноябрь 19.

(Следующая информация представлена в виде ссылок на страницы, содержащие необходимую информацию (они подчеркнуты).)

2.3. Описание курса.

2.4. Регистрация в Сети в on-line режиме или (Анкета участника курса).

2.5. Отзывы участников предыдущего курса.

2.6. Краткая программа курса.

2.7. Учебные интернет-материалы, разработанные предыдущими участниками курса.

Примечание. Если вы хотите принять участие в курсе, пожалуйста, свяжитесь с инструктором или зарегистрируйтесь.

3. Страница поурочных заданий семинарских занятий.

3.1. Введение и цели курса – данная ссылка, как и другие, поможет перейти на страницу с таким же заголовком (табл. 2), где подробно описываются обязательные условия

3.2 Словарь компьютерных терминов.

3.3. Основы этикета в сети Интернет /Netiquette/.

3.4. Часто задаваемые вопросы.

4.1. Краткая программа курса (Табл. 1/ (одним взглядом).

4.2. Программа семинарских занятий (по неделям и дням).

- Как использовать дискуссионную страницу.
- Чат семинара.  
Регистрация.  
Быстрая инструкция к чату.  
 Прочитайте эту статью (содержащую инструкции и основные правила чат), прежде чем начать беседу.

4.3. Шкала оценок.

4.4. Карта мира.

4.5. Фото участников курса.

4.6. Списки участников курса по группам.

4.7. Текст беседы участников курса в чате.

4.8. Сервер «Мировое время».

5. Таблица с краткой программой курса (табл. 1).

Таблица 1

	День 1	День 2	День 3	День 4	День 5
Неделя 1	Знакомство друг с другом	Использование дискуссионной страницы	Изучение богатых содержанием сайтов	Переход к материалам, основанным на новых формах интернет-обучения	Шесть форм интернет-обучения
Неделя 2	Поиск в Интернете	Различные поисковые системы	Оценка интернет-материалов	Создание обучающих интернет-материалов с помощью одной из обучающих форм	Создание обучающих интернет-материалов с помощью другой обучающей формы
Неделя 3	Примеры курсов и проектов	Телекоммуникация Виды деятельности	Активизация обучения с помощью сценариев	Использования программы по созданию тестов или создание проектного задания	Подведение итогов и оценка курса

6. Учебные интернет-материалы, созданные участниками предыдущих курсов (архив или / Банк данных учебных материалов). Например, материалы, созданные в 2005 году.

- Учебные on-line материалы.
- Сценарии уроков.
- Проекты.

Материалы, созданные в 2004.

- Учебные on-line материалы.
- Сценарии уроков.
- Проекты и т.д.

Примечание о том, как можно открывать новые «окна» и работать одновременно с несколькими страницами Интернета, которые можно свернуть.

Информация о владельце сайта.

Знак копирайт (год).

Сведения об учебном заведении, в котором преподает автор курса.

Личная страница автора курса.

Данные о времени создания сайта и о последнем обновлении сайта.

Адрес электронной почты инструктора (для контакта с автором курса).

Таблица 2

<p><b>Обязательные условия</b></p> <p>Участники курса должны иметь: – надежное подключение к Интернету, – надежный адрес электронной почты, – надежный доступ к сети Интернет от 2 до 5 часов в день; веб-браузер «Netscape» версии 3 или «Internet Explorer» версии 3 (обеспечивающий доступ к сайтам курса); элементарные компьютерные навыки отправления электронной почты, работы в сети Интернет.</p> <p><b>Цели курса:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Узнать друг друга: Кто мы – профессионально? Кто – наши студенты? Как мы используем компьютеры в нашем обучении? Почему мы участвуем в этом курсе? Каковы наши ожидания этого курса?</li><li>– Создавать атмосферу, которая поощряет участие и профессиональное развитие всех участников курса и учитывает достаточную гибкость, чтобы отвечать высказанным потребностям участников для развития курса.</li><li>– Обеспечить участникам возможность исследовать широкий диапазон сетевых ресурсов в разнообразных по содержанию областях, которые могут быть интегрированы преподавателями в обучение языку.</li><li>– Исследовать методики по проектированию учебных материалов для того, чтобы использовать в своих интересах уникальные ресурсы Интернета, которые существуют во Всемирной паутине. Эти методики создания учебных материалов отличаются в некоторой степени от тех, которые существуют на печатной основе.</li><li>– Исследовать способы поиска дополнительных сетевых ресурсов для использования в обучении и приспособить эти ресурсы так, чтобы они соответствовали учебным потребностям ваших студентов.</li><li>– Рассмотреть проблемы оценки (и помочь студентам научиться оценивать) сетевые ресурсы.</li><li>– В процессе исследования сетевых ресурсов, богатых по содержанию, испытать различные инструментальные средства (приложения) для того, чтобы представить и обсудить содержание курса.</li><li>– Создать материалы и разработать действия, специально приспособленные к ситуации обучения каждого из участников курса, для непосредственного использования в обучении.</li><li>– Участвовать в продолжающемся обсуждении в течение курса, разрабатывать дополнительные ресурсы, которые могут быть использованы всеми участниками курса.</li><li>– Развивать профессиональные отношения среди участников, которые продолжатся после окончания курса. Это будет стимулироваться созданием группового задания.</li></ul>
--

Уильям Х. Джонсон, младший, считает, что нужно познакомить студентов с программой до начала занятий. Этот период используется как период самоопределения. Студентов (и инструктора) просят предоставить небольшую основную информацию о себе. Вопросы могут быть как стандартные, так и разнообразные, главное, чтобы они заставили студентов думать о себе, делиться информацией о себе: своей любимой музыкой, хобби и деятельностью, любимыми телешоу и кинофильмами. Считается, что эта деятельность позволяет студентам узнать больше о себе, о других в группе и обеспечивает открытый обмен информацией.

Затем немного времени уделяется для того, чтобы описать курс и общие цели, которых должны достичь студенты, а также дать любую информацию, в которой они, возможно, будут нуждаться во время дальнейшего общения.

В течение второй половины общения студенты работают над следующими заданиями: «Назовите, по крайней мере, три темы, связанные с данным курсом и целями, которые вы хотели бы обсудить в этой группе, затем объясните, почему эти темы важны для вас в осуществлении ваших будущих целей».

При выполнении студентами этого задания чувствуется глубина их размышления так же, как и важность тем, которые они выбрали, в дополнение к темам, которые были запланированы. Таким образом, им предоставляется возможность внести свой вклад в развитие и содержание курса.

Студенты изучают английский язык лучше всего, когда они используют английский язык как средство изучения содержания, а не когда команда на английском языке представлена без значимого контекста. Побуждение – единственный важный компонент для успешного обучения студентов. Студенты, изучающие английский язык, будут иметь мотивацию для учения, когда они изучают материал, который 1) стимулирует интеллектуально; 2) имеет отношение к их жизни; 3) находится в пределах их текущего уровня лингвистической компетентности [Johnson: <http://cte.udel.edu/syllabus.htm>].

Рассмотрим еще один пример, чтобы понять, как строится дистанционный курс.

**Интенсивный курс – продвинутый уровень (advanced level)** [Teeler: 2005:119].

Студенты: 10–20 молодых взрослых людей, многоязыковая группа.

Уровень: смешанный продвинутый – **все студенты сдали экзамен First Certificate.**

**English (FCE).**

Продолжительность: **двухнедельный курс, не подразумевающий сдачу экзамена.**

## Занятия: пять часов в день.

Таблица 3

Пожалуйста, заполните эту **анкету** и верните её нам как можно скорее, чтобы курс отвечал вашим предпочтениям и интересам

1. Над какими из перечисленных тем вам хотелось бы работать?  
Есть ли особая тема, которую вы хотели бы добавить?

Искусство	Взаимоотношения
Текущие события	Школа и образование
Здоровье и медицина	Путешествие и достопримечательности
Работа и рабочее место	Мировые издания

2. Постарайтесь описать каждую тему своими словами, например: Какой вид искусства вам особенно интересен? Что вас интересует по теме «Путешествие»?

3. Выберите два вида деятельности, которые вы хотели бы осуществить, работая над темой. Вот несколько идей, которые помогут вам с выбором:  
Беседа с кем-то из другой страны, просмотр фильма, создание страницы в Интернете, написание доклада или создание презентации, прослушивание программы новостей, чтение коротких рассказов или рассказов путешественников, обсуждение места следующего отпуска, посещение школ в разных странах (экскурсия).

4. Опишите в нескольких словах опыт вашей работы с компьютером и Интернетом.

Курс может быть представлен затем в формате **модулей**. Первый и последний модули должны оставаться фиксированными внутри цикла, а тематические уроки могут быть расположены в порядке предпочтения студентов исходя из заполненных анкет, как показано в табл. 4.

Таблица 4

Неделя 1	День 1	День 2	День 3	День 4	День 5
	Знакомство с Интернетом	Тема 1 СМИ	Тема 2 Путешествие	Тема 3 Свободное время	Проекты и проверка
Неделя 2	День 6	День 7	День 8	День 9	День 10
	Тема 4 Спорт	Тема 5 Политика	Тема 6 Окружающая среда	Проекты и проверка	Оценка курса и завершающий экскурс

Таблица 5.

### Программа Интенсивного общего продвинутого курса английского языка

<p><b>День 1: Введение в использование Интернета.</b> Задание: знакомство с компьютером. Языковой материал: словарь (Интернет) сетевых и навигационных инструментальных средств <i>Практические навыки:</i> Чтение – просмотровое чтение. Аудирование – точное следование инструкциям. Письмо – короткая заметка, граффити, письмо-шутка. Говорение – обсуждение тем, принятие решений, чат.</p> <p><b>День 2: СМИ – взгляд на новости.</b> Задание: Создание сетевой собственной газеты – чтобы взять домой с собой Языковой материал: повторение прошлого, сообщения, разделы газеты <i>Практические навыки:</i> Чтение – всесторонний анализ стиля. Аудирование – суть, понимание последних известий. Письмо – короткая передовая статья. Говорение – выражение предпочтения и неодобрения, сравнение различий.</p> <p><b>День 3: Путешествие – вопросы и ответы</b> Задание: приготовление к путешествию, встреча кого-то из-за границы. Языковой материал: выяснение и ответы на различные вопросы о планах путешествия. <i>Практические навыки:</i> Чтение – для извлечения информации. Аудирование – определение очередности событий, детализирование цен/списков. Письмо – запрос информации, заполнение таблиц. Говорение – вероятности, решение задач, согласие.</p> <p><b>День 4: Свободное время – хобби и интересы.</b> Задание: подготовить презентацию о личных интересах. Языковой материал: простое настоящее и будущее, выражение предпочтений.</p>
---

*Практические навыки:* Чтение – поиск необходимой информации.  
 Аудирование – звуковые фрагменты из фильмов /телевизионных передач/музыки.  
 Письмо – презентация, обзоры, биография.  
 Говорение – найти одинаковые пункты, описать планы.  
**День 5: Индивидуальные презентации, дополнение и повторение.**  
**День 6: Спортивные состязания – кроме Олимпийских Игр.**  
 Задание, предсказать результаты спортивного события.  
 Языковой материал: косвенная речь, выражение будущего времени, условные выражения, спортивные идиомы.  
*Практические навыки:* Чтение – с пониманием правил. Аудирование – спортивные комментарии из интернет-источников. Письмо – комментарии на доске обсуждений.  
 Говорение – обсуждение возможностей, предсказания результатов.  
**День 7: Политика – итак, вы хотите купить президента?**  
 Задача: избрание премьер-министра, представителя/президента .  
 Языковой материал: страдательный залог, политические переговоры, дебаты.  
*Практические навыки:* Чтение – анализ жанра, платформы сторон. Аудирование – эмоции, фактические ошибки. Письмо – формальное письмо лидеру.  
 Говорение – мнения поддержки, вежливые неофициальные дебаты.  
**День 8: Окружающая среда: мнения и политика.**  
 Задание: Найти альтернативы современным проблемам, подготовка информативной web-страницы.  
 Языковой материал: советы "зеленых", несогласие.  
*Практические навыки:* Чтение – диагностирование проблемы, поиск альтернативы.  
 Аудирование – короткие сообщения новостей для понимания сути. Письмо - ходатайство, нота протеста. Говорение – информирование, обсуждение преимуществ.  
**День 9: Представления группы, дополнение и повторение.**  
**День 10: Оценка в баллах и анализ результатов работы – завершающий экскурс.**

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абасова, С.Э. Информационные технологии в открытом образовании и дистанционном обучении./ С.А. Абасова // XII Всероссийская науч.-метод. конф. Телематика – 2005. – СПб., 2005.
2. Kizlik.B. Criteria for Improvement in Education. International Journal of Instructional Media [Электронный ресурс] / Bob Kizlik. 2002. – Режим доступа: <http://www.adprima.com/email.htm>.
3. Teeler D. How to Use the Internet in ELT. LONGMANN / Dede Teeler, Peta Grey.
4. Krauss.M. Integrating the Internet into the Classroom [Электронный ресурс] / Michael Krauss – Режим доступа: <http://www.lclark.edu/~krauss/usia/home.html>.
5. William H. Integrating Students' Learning Objectives into Syllabus. Design. College of Health and Nursing Sciences [Электронный ресурс] / H.William, Jr.Johnson – Режим доступа: <http://cte.udel.edu/syllabus.htm>.

**Н.Г. Шулепова**  
**ТПУ ИЯК,**  
**Учебно-методический центр языковой подготовки (УМЦЯП),**  
**Томск, Россия**  
[\*\*nadpet@mail.ru\*\*](mailto:nadpet@mail.ru)

### **Электронные средства обучения при организации самостоятельной работы студентов**

Самостоятельная работа обучающихся занимает большое место в различных формах организации учебного процесса. Роль этого вида деятельности возрастает в настоящее время, когда перед учебными заведениями поставлена задача формирования у студентов потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности. Главное назначение самостоятельной работы состоит в закреплении знаний и умений, полученных на занятиях, отработке навыков, усвоении нового материала. Важным средством формирования навыков самостоятельной познавательной деятельности является выполнение обучающимися различных видов самостоятельных работ. Одной из форм организации обучения являются внеаудиторные самостоятельные занятия студентов. Они представляют собой продолжение аудиторных занятий, проводятся по заданию преподавателя, в установленные сроки, но режим и продолжительность работы выбирает сам обучающийся в зависимости от своих способностей и конкретных условий. Успешность обучения и усвоения знаний во многом зависит и от активности самого студента. Использование электронных средств обучения для выполнения тренировочной работы с языковым и речевым материалом оправдано и эффективно, так как многократное повторение языкового материала – одно из условий успешного усвоения. Среди достоинств электронных средств обучения при организации самостоятельной работы студентов можно назвать следующие: реализация принципа индивидуальности, наличие моментальной обратной связи, возможность контроля действий со стороны самого студента, эмоциональный комфорт, так как нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны преподавателя или однокурсников.

Рассмотрим возможности использования электронных средств при обучении одному из видов речевой деятельности – аудированию. На начальном этапе обучения при восприятии иноязычной речи на слух возникает наибольшее количество трудностей. Слушание – это активный процесс, требующий внимания к тому, о чем идет речь, сосредоточенности на предмете общения и постоянной тренировки. Неумение слушать является основной причиной неэффективного общения, что приводит к ошибкам и непониманию. Различия между языками при слуховом восприятии выяв-



ляются, прежде всего, в их звучании, темпе, в другом интонационном оформлении, отличном от родного языка. При оптимальном темпе достигается понимание не только основного смысла, но и деталей, а при ускорении понимание затрудняется. На смысловое восприятие звучащей речи влияет также и языковая подготовленность обучающегося, его индивидуальные особенности. В связи с этим возникла необходимость разработки комплекса упражнений для внеаудиторной работы студентов, где обучающийся может сам выбирать режим и продолжительность тренировки. Преподаватель, таким образом, освобождается от рутинной работы и может проводить занятия более эффективно. Совместно с ассистентом кафедры Никола Вионом были разработаны и записаны звуковые файлы для создания CD-диска к учебнику «Французский язык для начинающих» (Л.О. Мошенская, А.П. Дитерлен, М.: Высш. шк., 2004. – 375 с.).

В комплексе представлены 2 вида упражнений (подготовительные и речевые), отражающие следующие аспекты языка: произношение, интонацию, лексику, грамматику. Рассмотрим каждый аспект в отдельности.

*Произношение.* Представлены репродуктивные упражнения, где в специально созданной паузе студенты имитируют речевой образец. Для имитации предлагаются образцы, содержащие специфичные для данного изучаемого языка явления и демонстрируемые не менее двух раз, что способствует формированию прочных слуховых образов.

*Интонация.* Репродуктивные упражнения, построенные на образцах, в которых отражено деление речевого потока на ритмические группы. Предлагается также обратить внимание на такие специфичные для данного изучаемого языка явления, как сцепление, связывание, непрерывное мелодическое течение каждой фразы. Организуя упражнения такого типа, необходимо подобрать аутентичный материал, чтобы студент, повторяя фразы вслед за диктором, максимально приблизил свое репродуцирование к прослушанному образцу. Для реализации этих задач используются небольшие предложения с целью акцентирования фонетических особенностей иноязычной устной речи.

*Лексика.* Репродуктивные упражнения для комплексной тренировки объема оперативной памяти, переключения с языка на язык, темпа речи. Работа с лексическим материалом включает в себя несколько аспектов: слово, словосочетание, предложение, текст, диалог.

Вначале предлагается прослушать слова, постараться запомнить, а затем перевести их на родной (иностраный) язык в течение специально созданной паузы. После воспроизводится правильный вариант, что дает возможность студенту осуществить самоконтроль. Весь лексический материал урока разделен на несколько блоков по 10 слов в каждом, которые повторяются в произвольном порядке. Многократное повторение материала способствует произвольному формированию правил речевых действий и

стереотипов иноязычной деятельности. Оно также необходимо и для поддержания достигнутых автоматизмов на должном уровне.

Отдельную трудность составляет запоминание и восприятие чисел. Важным является правильное и быстрое понимание числовой информации. В созданном комплексе упражнений на первом этапе предлагается повторить числительные за диктором в паузу, на втором – перевести на иностранный язык, а на заключительном этапе, прослушав числительные на иностранном языке, записать их на бумагу в течение специально созданной паузы до ответа.

В процессе прослушивания текстов должно быть сформировано умение одновременно преодолевать все трудности восприятия и понимания звучащей речи, автоматизированное, т. е. неосознанное восприятие языковой формы сообщения, непосредственное и мгновенное понимание смыслового содержания. При первом прослушивании предлагается закрыть учебник и постараться воспринять на слух звучащий текст. Затем открыть учебник и прослушать текст ещё раз, обращая внимание на то, что было не понято при первом прослушивании. Прочитать текст по учебнику самостоятельно и вслед за диктором.

Диалог на начальном этапе обучения иностранному языку предлагается на уровне речевого упражнения для формирования умений и навыков аудирования иноязычной речи. Он дается без комментариев, без пауз для пояснения, в нормальном темпе речи, который характерен для беседы двух людей. Контроль может производиться передачей содержания на родном языке.

Грамматика. Тренировочные упражнения предназначены для формирования грамматических навыков. Требования к материалу: типовые предложения не должны быть длинными для осуществления устного тренинга в разнообразных формах. Отдельную трудность представляет собой отрицательная форма слова. Для отработки предлагаются глаголы, которые необходимо поставить в отрицательной форме в течение специально созданной паузы до правильного ответа. В упражнениях глагол на родном и иностранном языке звучит один раз. Следующим моментом для отработки идут предложения. На первом этапе необходимо во время паузы перевести предложения с родного языка на иностранный язык, при этом каждая фраза звучит 2 раза. На следующем этапе дается задание прослушать предложения на иностранном языке и во время паузы записать их на бумаге. Каждая фраза звучит два раза.

Подводя итоги анализа сформированного комплекса упражнений для самостоятельной работы студентов, можно выделить его следующие достоинства:

- 1) запись фонетических упражнений, начиная с алфавита, отдельных звуков, слогов, предложений;

- 2) наличие в начале каждого задания подробных рекомендаций по выполнению;
- 3) наличие паузы для воспроизведения прослушанных сообщений;
- 4) наличие упражнений для эффективного запоминания лексики;
- 5) прослушивание группы предложений дважды;
- 6) наличие постепенно расширяющихся в объеме сообщений;
- 7) наличие диктанта;
- 8) возможность самоконтроля.

При записи учитывались все необходимые условия для успешного прослушивания: фонетические особенности французской речи (звуки, слоги, слова, противопоставления различных звуков), длительность звучания сообщения (от 1 минуты до 8 минут при написании диктанта), темп произнесения (приблизженный к естественному темпу), эмоциональность (различное произнесение фраз мужским и женским голосами), интонационное оформление фраз (четкая интонация, ритмика французской фразы), грамматические, лексические трудности (лексический и грамматический материал пройденного урока).

В практическом применении данного комплекса были достигнуты определенные результаты. Никола Вионом была создана в Интернете «Свободная озвученная база французских слов» (7 000) по адресу: <http://shtooka.moostik.net/dico-fr/>.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.
2. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко [и др.] – Мн.: Высш. шк., 1996, – 522 с.
3. Психология и педагогика: учеб. пособие/ под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М: Изд-во института Психотерапии, 2002. – 585 с.
4. Психология внимания / под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858 с.
5. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под. ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.

### **Образовательные веб-квесты и интернет-проекты как средство и метод развития критического мышления у студентов вуза**

Возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, требуют формирования современного мышления у молодого поколения.

Чтобы воспитать свободную нравственную личность, необходимо прежде всего стремиться развивать интеллектуальные умения критического и творческого мышления, которые предполагают необходимость совершенствования и других видов мышления [Полат: 2001: 6].

Психологические исследования обнаружили, что очень небольшое число студентов-первокурсников обладают хорошо сформированными навыками анализа, синтеза, умениями логического и абстрактного мышления, а следовательно, перед вузом встает задача подготовки выпускников, умеющих мыслить, самостоятельно приобретать знания, способных быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации, и находить нужное, умеющих осмыслить и применить полученные знания.

Навык систематизации, необходимый во всех сферах жизни и видах осмысленной деятельности, умение критически мыслить, без которого едва ли можно обойтись в современном быстро меняющемся мире, можно успешно развивать в процессе переработки информации, в том числе той, которая в разнообразии представлена в Интернете.

К сожалению, в настоящее время молодые люди часто используют ресурсы Сети лишь в «корыстных целях», например, копируют готовые рефераты, очень редко перерабатывая сам текст, в большинстве случаев лишь слегка обновляя его. Пассивное восприятие любой информации может привести к потребительскому отношению к медиа, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге – к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению [Федоров: 2006].

Чтобы новый колоссальный источник информации стал одновременно одним из важных средств развития личности, совершенно необходимо четко представлять себе, на что должны быть направлены усилия педагогов-профессионалов, когда мы обращаемся к информационным ресурсам Интернета. Это не может быть «свободным плаванием без руля и ветрил». Это не может быть чисто развлекательным средством. Слишком дорогостоящее это средство и слишком мощное по воздействию и возможным последствиям для умов и душ молодого поколения [Полат: 2001: 192].

Проектная деятельность с использованием компьютерных телекоммуникаций, которые дают огромные возможности для обмена и получения информации, может служить базой для тренировки и развития навыков синтеза, сравнения, анализа, оценки, развития критического и творческого мышления.

Групповая или индивидуальная проектная работа, выполняемая в течение определенного отрезка времени, целью которой является решение какой-то проблемы и представление результата деятельности в виде какого-то конечного продукта, предусматривает интеграцию знаний и умений из разных областей науки, техники, творчества и способность отбирать, систематизировать и анализировать полученные знания, выдвигать гипотезы решения проблемной ситуации, прогнозировать результаты и возможные последствия, подводить итоги и т.д.

Для продуктивной совместной или индивидуальной деятельности в проекте учащиеся должны владеть целым рядом умений:

- *интеллектуальными*: работать с информацией, анализировать, систематизировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы;

- *творческими*: генерировать идеи, находить многовариантные решения проблемы, предвидеть возможные последствия принимаемых решений;

- *коммуникативными*: вступать в общение, слушать партнера по общению, адекватно влиять на собеседника, отстаивать свою точку зрения, находить компромисс с собеседником, прогнозировать результат своего высказывания и др.

- *социальными*: сотрудничать с другими, принимать точку зрения других, нести ответственность за результаты своего труда, подчиняться решению группы, доверять членам команды [Палаева: 2005].

Одним из методов работы с ресурсами в Сети являются образовательные веб-квесты и интернет-проекты, предполагающие поисковую деятельность обучающихся с применением новых информационных коммуникационных технологий.

Несмотря на несомненную схожесть, единую цель этих двух видов деятельности, представляется необходимым отметить принципиальную разницу между ними.

Характеристиками веб-квеста является четкая организация деятельности и поиска нужной информации (список информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания четко определен), рефлексия на каждом этапе и необязательность электронного продукта. Интернет-проект в свою очередь отличается свободой поисковой деятельности и выбора методов работы, а также обязательным наличием электронного продукта.

Веб-квесты и интернет-проекты, разработанные в различных предметных областях, представлены в Сети достаточно широко. Но, наверное,

наиболее интересными являются межпредметные – те, что требуют интеграции знаний из разных сфер жизни.

Вот лишь некоторые сайты, на которых размещены веб-квесты по различным дисциплинам: <http://school-sector.relarn.ru>, [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch), [www.webquests.de](http://www.webquests.de), <http://webquest.sdsu.edu>, <http://webquest.org>, <http://www.bestwebquests.com>, <http://eduscapes.com>, [www.call-esl.com](http://www.call-esl.com).

Все известные интернет-проекты в Сети также трудно перечислить. Например, интегрируя современные мультимедийные технологии, образовательные сайты [www.epals.com](http://www.epals.com), [www.kidlink.org](http://www.kidlink.org), стремятся вовлечь молодых людей со всего мира в совместную деятельность, стимулировать их сотрудничество и дают возможность обсудить различные вопросы.

Использование веб-квестов и интернет-проектов в практике обучения любому предмету способствует всестороннему развитию личности.

В процессе познавательной, исследовательской деятельности обучающиеся постигают реальные процессы, проживают конкретные ситуации, приобщаются к проникновению в глубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. [Николаева].

При работе над веб-квестом и интернет-проектом необходимы навыки поиска, анализа, сравнения, систематизации полученных знаний, умения критически и творчески мыслить.

Молодые люди учатся решать сложные проблемы, принимать самостоятельные решения, выдвигать гипотезы и прогнозировать последствия предпринимаемых действий. Они анализируют собственные ошибки и ищут пути их исправления. Очень важно, что все эти виды деятельности имеют место в условиях свободы выбора.

Рефлексия в конце любого веб-квеста и интернет-проекта, в ходе которой происходит суммирование опыта, полученного при выполнении самостоятельной работы, оценка результатов работы, играет большую роль.

Даже неудачно выполненный компьютерный проект имеет огромное положительное педагогическое значение. Понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя. Это способствует развитию навыков длительного поиска необходимой информации, ее анализа, структурирования [Николаева].

Если проектная деятельность в Сети организуется систематически, целенаправленно, у молодых людей действительно развиваются умения критически и творчески мыслить, формируется собственная точка зрения; они становятся активными, интеллектуально развитыми личностями.

Это очень важно и ценно, т.к. «решающее значение для развития социума имеют мировоззренческие установки, как отдельного человека, так и человеческого сообщества» [Гершунский: 1996: 120].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский, Б.С. Менталитет и образование / Б.С. Гершунский. – М., 1996.
2. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е.С. Полат. – М., 2001.
3. Концепция модернизации образования // Мой профсоюз. – 2002. – №4.
4. Николаева, Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / Н.В. Николаева. – Режим доступа: [http://vio.fio.ru/vio\\_07](http://vio.fio.ru/vio_07).
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2005.
6. Палаева, Л.И. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школы: автореф. дис. ...канд пед. наук / Л.И. Палаева. – М., 2005.
7. Федоров, А.В., Интерактивное развитие медиакомпетентности в web quest и деловой Интернет / А.В. Федоров, А.А. Новикова // Медиаобразование. – 2006. – №4.

## РАЗДЕЛ V. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Б. Бушев  
Филиал ГОУ ВПО СПбГИЭУ, Тверь, Россия  
[alex.bouchev@list.ru](mailto:alex.bouchev@list.ru)

### Опыт создания англоязычных презентаций туристической индустрии в программе POWERPOINT

Особенности туристической индустрии позволяют выделить содержательные компоненты презентаций, представленные ниже.

Презентации заставляют размышлять о рациональном отборе и развитии туристских маршрутов в тесной связи с краеведением, с пониманием ресурсов края. Это называется «промоушен дестинаций» и «маркетинг туристических объектов». Они отвечают всем современным тенденциям в туризме – культурно-познавательной, экологической, агротуризму, использованию рекреационных ресурсов (попросту говоря – лесного воздуха и рек и озер), охоты и рыбалки. Кроме создания необходимой инфраструктуры необходимым во все мире признан «маркетинг прошлого» в туризме, направленный на переживание прошлого. Каждому, кому приходилось бывать в новгородских и псковских храмах, в Покрова-на-Нерли и соборах Владимира, в Московском Кремле и музее льна в Смоленске, в Ясной Поляне и Спасском-Лутовинове, в музее древнерусской живописи Андрея Рублева в Спасо-Андрониковом монастыре, в Троице-Сергиевой лавре и др., знакомо это чувство. Столь же интересными могут быть поездки в Старицу, в Осташков на Селигер, в Торжок, Тверь, Вышний Волочок и Торопец, по пролегшему по Верхневолжью еще в семидесятые годы «Пушкинскому кольцу». Разработка интересных туристических маршрутов родного края и презентация их – дело будущего [5].

В малом притоке гостей в Россию сказываются дефицит позитивной информации о стране, неразвитость инфраструктуры, отсутствие практики создания субъектами РФ благоприятных условий для инвестиций. Вплоть до проблем с торговлей сувенирами. Некоммерческая реклама возможностей страны называется на языке менеджмента «Маркетинговые стратегии продвижения туристического продукта на внутреннем и международном рынках». Играют здесь роль усложненный визовый режим и пониженный уровень сервиса. Должна возрождаться, например, национальная кухня. Трудно представить себе Испанию без «пасео и тапео» – т.е прогулок по барам и дегустации легких закусок, которые подают к вину и пиву. Значимым для студента является реклама национальной кухни (*kvas, sbiten, pirozhki*).



Известно, что доля доходов въездного туризма равна 0,01% российского ВВП. Выездной же туризм представляет собой по сути легальный канал утечки валюты за границу. Туризм можно считать профилирующей отраслью экономики лишь Москвы, где он создает 12 % ВВП. Но туристы всего мира предпочитают малые города, где можно увидеть и понять истинное лицо страны, не искаженное глобализмом. Известен и расцвет туризма в малых городах России. Динамично развивающийся туристический сектор мировой экономики в мировом экспорте товаров и услуг в настоящее время занимает второе место, уступая только торговле нефтью и нефтепродуктами. В некоторых странах международный туризм – единственный источник валютных поступлений, благодаря чему достигается благосостояние граждан. В современном туризме и связанных с ним сферах занят каждый восьмой работник в мире. Это мотивирует на обучение презентации объектов, промоушену дестинаций.

На внешнем рынке популярен экотуризм. Он рассматривается в мире как «ответственное путешествие в природные зоны, области, охраняющие окружающую среду и поддерживающие благосостояние местных жителей». Общение с природой развивается по направлениям: агротуризм, природа и здоровье, традиционная гастрономия, спорт. Агротуризм развивается в Австрии, Великобритании, США, Канаде, Италии. Островок Италии с сыроварней и итальянским рестораном возник на Тверской земле в Медном – там существует агроферма. В мире все шире три S (sea-sun sand – море-солнце-песок) заменяются на три L (lore-landscape-leisure – фольклор, пейзаж, отдых). Тверской край может пригласить гостей в мир дворянской усадьбы – один из лучших провинциальных музеев Берново, в серовское Домотканово фон Дервизов.

Культурное наследие обыденности и есть подлинность – стоит вспомнить фольклорный музей под открытым небом Скансен в Швеции. Реликты жизни прошлых поколений стали не только исторически значимыми коллекционируемыми предметами, но и важными символами национального самосознания, уникальности духа народа, длительности его истории.

Долгое время краеведение понималось в отрыве от туризма как схоластическое изучение истории, географии и культуры родного края. Не предполагалось создания соответствующей инфраструктуры обеспечения туризма. Большинство краеведческой литературы в лучшем случае на последней странице имеет две-три страницы с рекламой отдельных туристических компаний. Большинство авторов было бы оскорблено, если бы среди текстов их книг, повествующих о Тверской земле, отдельных периодах ее истории, размещалась бы реклама кемпингов, харчевен, сувениров. Однако в современном западном мире – это полноправная часть индустрии гостеприимства. Именно отсутствие базы туризма, сувенирной продукции или рекламных возможностей «промоушена дестинации» сдерживает раз-

витие въездного туризма в России. Развивать должно и познавательный, экологический, исторический, культурный и инсентив-туризм. Последний представляет собой экскурсии выходного дня, корпоративные мероприятия.

Древняя земля – Селигер, Волга и Западная Двина, Берново, Старица. Торжок. Бедность минеральных ресурсов искупается богатством рекреационных ресурсов: 600 озер, искусственные резервуары, реки, леса, воздух.

Презентации позволяют бегло оценить предъявленную визитную карточку туризма в Тверской области. Этот взгляд позволит нам выделить отдельные коммуникативные стратегии туризма: выбор объектов для рассказа и показа, баланс рассказа и показа, баланс нового и неизвестного, экскурс в историю и современность, категории «общеизвестное», «банальное», «приятное», «эстетически значимое», «познавательное» и т.д.

Осташков... Редко кому из тверитян не доводилось хотя бы раз побывать в этом прекрасном двадцатитысячном городе, расположенном на полуострове в южной части озера Селигер и не быть очарованным его красотой. Осташков – город древний и подчеркивающий свою древность, хотя бы и своим патриархальным укладом жизни. С 1434 года известны Осташковские деревни, на месте которых позднее возникли слободы Осташковская и Тимофеевская. Вокруг слобод в 1587 году сооружена была крепость, названная Осташковским городком. Городом Осташков стал с 1770 года. В конце семнадцатого века воздвигаются в Осташкове сразу два дивных храма – Воскресенский собор и Троицкий собор, дошедшие в первозданном виде до наших дней и притягивающие внимание всякого приезжего. По тем временам два соборных каменных храма в одном городе – событие исключительное. Даже богатая Тверь не могла позволить себе такой роскоши. По стилистическим признакам оба собора принадлежат к Ярославской школе зодчества. Сегодня постфактум мы знаем, что на тверской земле были храмы с элементами как московского, так и псковско-новгородского зодчества, шло соперничество и взаимовлияние зодческих традиций. Современный Осташков – древний город Кличен – сохранил облик древнерусского города в целом. Все улицы в нем прямые и широкие, упираются в берег озера, дома старинные, утопающие в зелени деревьев. В восемнадцатом веке слыл Осташков передовым городом, так как было в нем такое, о чем другие уездные города мечтать не смели: театр, библиотека, общественный банк, училище для девиц, а также городской сад и духовой оркестр, уличное освещение и телеграф, продукция кожевенного завода была известна далеко за пределами России.

В семнадцатом же веке на острове Столобный возникает притягивавшая паломников со всей России Нилово-Столобенская пустынь. Сама природа тех мест – суровая, яркая в своей аскезе – способствовала созданию центра православия – пустыни...

Развивалось в Осташкове кожевенное, швейное производство, ширились народные промыслы. Были свои масло и сыродельный заводы, издавна ловили рыбу, знали труд рыбацкий. Здесь родился математик и педагог Л. Ф. Магницкий, которому царь Петр поручит устройство больверков при укреплении Твери в ожидании нашествия шведа. Бывали здесь и российские государи, например, история сохранила визит Александра Первого в Осташков в 1820 году. В 1889 году возник в Осташкове краеведческий музей – не ошибемся, если скажем, что один из первых среди уездных городов. Многие приезжие бывали в этом прекрасном музее, располагающемся в Троицком храме, а ранее – в доме, принадлежавшем семье видного советского историка академика Милицы Васильевны Нечкиной. Побывавший в этом музее поэт Матусовский, автор песни «С чего начинается Родина», написал осташковцам, что Родина для него начинается с этих мест, откуда начинается Волга.

Сегодня в этих местах можно посетить великолепный музей, концертный зал, собирающий жителей и гостей на знаменитые фестивали, увидеть постройки Знаменского монастыря, побродить рядом с немногочисленными остатками Житенного монастыря. Дивиться градостроительству и градоустройству того времени, посетить музей природы Селигерского края, поехать к истоку Волги, на лодке отправиться в монастырь Нилову пустынь, увидеть усадьбы прошлого века. Озеро Селигер издавна притягивает к себе человека. Район ожил, новой жизнью зажили старые поселения, появилось много туристических объектов. А главное – необъяснимая чудодейственная сила единения света, воздуха и красоты этих мест не оставляет никого равнодушным, зовет вернуться сюда еще раз. Дивны таинственные озера особенно поутру или после дождя. Озеро Серемок, озеро глубокое, озеро Белое, остров Городомля, остров Хачин... Покоренными красотой этих мест остались многие наши знаменитые современники. Вспоминается фильм о Галине Сергеевне Улановой, которая посещала эти места с тридцатых годов и не находила для себя ничего лучше строгой красоты этих мест.

В презентации представлены сегодняшние работы: декоративное творчество – плетение, поделки из бересты, вышивки, вязанье, самотканые миниатюры, резьба по дереву, чеканка, ковка, филигрань. С ними соседствует и не нарушает художественной идеи презентации старина – кокошники, покровцы, поручи. Здесь из фондов Тверского краеведческого музея представлены древние образцы парчи, шитья, бисерного искусства, блески в бархате...

Вторая презентация посвящена архитектурным ансамблям Н.А. Львова. Львов был и выдающимся, хотя не получившим профессиональной подготовки архитектором, и живописцем, гравером (акватинтой) и издателем сочинений по архитектуре. Главные его архитектурные работы:

собор святого Иосифа в Могилеве (сооруженный в память свидания Екатерины II с императором Иосифом II), план и фасад петроградского почтамта (1782–1786), собор Борисоглебского монастыря в Торжке (1785–1796), церкви в селах Прямухине и Никольском Новоторжского уезда, Приоратский дворец в Гатчине, построенный по изобретенному им способу земледельных строений (из земли и извести). Среди львовских строений в Петербурге: Главпочтамт, Приоратский дворец в Гатчине, Невские ворота в Петропавловской крепости, через которые ежегодно в торжественной, к сожалению, позже забытой церемонии выносили на воду «дедушку русского флота», дом Державина на Фонтанке, уникальная Троицкая церковь...

История же его московских построек сложилась трагично. Дом Воронцова на Немецкой улице, парк Безбородко на Воронцовом поле, усадьба Лопухиных, Введенское в Звенигороде – вот неполный перечень ушедшего в небытие. Большой дворец в Вороново на старой Калужской дороге в 1812 году принесён Ростопчиним в жертву огню. Вызывает споры авторство Львова в отношении дома Разумовского на Гороховом поле (который частично сгорел в 1999 г.) и дома по Воздвиженке 8, более известного москвичам как "свадебный дом Шереметева и Параши". Был ещё Готический корпус в Кремле, ныне изменённый перестройками до неузнаваемости...

В виртуальной реальности мы можем побывать в пригороде Торжка – усадьбе Львова – Митино. Известно, что, путешествуя по Италии, Львов "пленился совершенством форм" ротондального храма Весты и пирамидальной усыпальницы Цестия в Риме. Впоследствии он неоднократно применял эти архитектурные образы в своих постройках и мечтал сочетать их в единой композиции. Тому пример – великолепная Троицкая церковь в имени князя Вяземского под Петербургом, называемая в народе с лёгкой руки Державина "Кулич и Пасха". Известно и то, что, переведя трактат Палладио, в "Предисловии" к нему Львов указывает на необходимость теснейшей связи архитектуры и природы. Так для сурового русского климата Львов преобразовал открытый в небо итальянский купол (излюбленная римлянами схема, когда вместо вершины попросту зияет дыра) в закрытый двойной, так называемый львовский купол, в котором отверстие накрыто вторым сводом с нарисованным небом и облаками

Мультимедийная презентация посвящена связанным со Львовыми многим местам Тверской земли. Это Торжок, Борисоглебский монастырь, фонтаны в усадьбах, гротики, мосты, погребки.... Здесь на выставке среди эскизов, набросков, архитектурных проектов Львова вдруг проглянут знакомые контуры: Грузины, Василево, Митино, Прямухино.... Здесь во всем своем великолепии предстанет проект некогда блистательного дома в Знаменском-Райке, усадьбе Глебовых-Стрешневых. Мы можем любоваться рисунками и литографиями дворцов, усадебных домов. В презентации представлена поэзия усадебных парков той эпохи – увя, утраченного и ис-

чезнувшего искусства: горки, парки, аллеи. Великолепные проекты Львова – казармы в Торжке, дома в Никольском. Екатерининская церковь на Валдае, усадьба Никольское-Черенчицы. Или вот еще один проект, может быть, для соседа: Дом Вельяминова над кузницей на горе Петровой – таково поэтичное название одного из архитектурных проектов Львова.

Львов – представитель классицизма. Надо вспомнить, что этот стиль связан с Просвещением, основывался на идеях о разумной закономерности мира, о прекрасной облагороженной природе, строго организованных логичных, ясных, гармоничных образах создаваемого. Благородная простота и возвышенность создаваемого типичны для Львова, его классицистской сдержанности, ясности и уравновешенности. В 1782–1789 гг. Львов создает здание почтамта в Санкт-Петербурге, в 1785–1796 – собор в Торжке, в 1789–1804 – усадебные ансамбли, в том числе в селе Никольском.

Есть зодчие, которыми может гордиться наша земля. По преданию, тверитянином был легендарный зодчий древней Руси Федор Конь, известно имя тверского зодчего Г. Д. Макова, строившего в середине XVI века прекрасный соборный храм Свенского монастыря под Брянском. В историю мировой архитектуры вошли имена новоторжцев, знаменитых зодчих XVIII века Н. А. Львова и С. И. Чевакинского. Ну а позднее примут участие в создании городских и усадебных ансамблей, храмов на тверской земле П. Р. Никитин, М. Ф. Казаков, Д. Кваренги, К. И. Росси, В. И. Стасов, И. И. Мичурин, Ю. М. Фельтен. Воистину «не забывается ничто, не исчезает...».

Простая истина: всякое обращение к истории – это не уход от нашей сияющей действительности, а приобщение к ней.

Наша работа кратко обобщает опыт создания электронных мультимедийных презентаций российских туристических объектов на глобальном туристическом рынке.

Очевидными компонентами вышеуказанной работы являются:

1. Знания и умения работы с соответствующим программным продуктом. Их дают курс информатики современной школы, первый курс вуза, кружки и факультативы по ликвидации пользовательской безграмотности. Современный школьник и студент обучен использованию данного программного продукта, поэтому это задание представляет для него интерес (методический феномен «новое в известном»), является посильным. Задание само по себе является мощным мотивирующим фактором.

2. Интерес к краеведческому компоненту. Современный студент – вчерашний школьник – подчас не готов использовать свой малый багаж сведений по краеведению, зачастую такое занятие есть возможность пробудить интерес к культурному наследию, окружающему человека, лишний раз напомнить ему, что путь человека осенен историей и культурой [3; 4]; что народ жив, пока жива его история.

3. Выработка навыков презентационного дискурса, информационной работы в области туризма. Осуществляется перевод информации на язык презентации [1], невольно осваивается вокабуляр, вырабатываются определенные риторические навыки, коммуникативная культура подачи информации.

4. Совершенствование способа иноязычного выражения культурных реалий (например: *неф, алтарь, солея, ротонда, благовест, Неупиваемая чаша*) топонимов, антропонимов, ксенонимов, концептов (типа *sobornost*).

5. Широкое использование ресурсов Сети, фотогалерей, материалов сайтов, осуществление поиска информации в Сети, которому посвящен ряд наших работ [2]. Умение работать с цифровыми форматами информации, сравнение сайтов и т.д. Более того, студенты часто проводят собственное фотографирование объектов показа, т.е. работа для них становится эстетически значимой.

6. Вышеперечисленные факторы комплексно мотивируют на выполнение работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бушев, А.Б. Перевод с родного языка как звено системы подготовки профессионально-ориентированного переводчика / А.Б. Бушев // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сб. материалов V Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых; Томский политехнический университет, Томск, 2005. – С. 138–139.

2. Бушев, А.Б. Поиск в Интернете как составная часть исследовательского проекта обучаемого / А.Б. Бушев // Интернет для профессионального образования: интернет-конференция [Электронный ресурс] – Режим доступа. [http://ikt.rsvpu.ru/statyi/shablon\\_uch.php?id=12](http://ikt.rsvpu.ru/statyi/shablon_uch.php?id=12).

3. Бушев, А.Б. Выставка и провинциальная культура / А.Б. Бушев // Культурология в контексте гуманитарного мышления: материалы Всероссийской межвузовской конференции: МГУ им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2004. – С. 13–15.

4. Бушев, А.Б. Чувство историзма и провинциальная культура / А.Б. Бушев // Культурология в контексте гуманитарного мышления: материалы Всероссийской межвузовской конференции. / МГУ им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2004. – С. 16–17.

**Л.А. Анисимова**  
**Тольяттинская академия управления,**  
**Тольятти, Россия**  
[lyuba@taom.ru](mailto:lyuba@taom.ru)

**Электронные средства обучения**  
**в системе подготовки по английскому языку**  
**в неязыковом вузе – Тольяттинской академии управления**

Сегодня наличие диплома о высшем образовании стало социальной нормой, и работодатели заинтересованы в наличии у кандидата «общего» высшего образования, надеясь получить «культурного, дисциплинированного и обучаемого работника» [Булгакова: 2006: 6]. Термин «общее высшее образование» появился в связи с обсуждением вопроса о вхождении России в Болонский процесс с целью создания единого образовательного пространства Европы. Именно вхождение в Болонский процесс «требует коренной перестройки содержания и форм обучения в вузе» [Давыдов 2005: 3]. Курс на вхождение страны в общеевропейское образовательное пространство требует от преподавателей иностранных языков новых знаний и умений, среди которых главным становится «гибкость подхода к своему предмету, способность анализировать происходящие изменения и своевременно реагировать на них» [Кузнецова: 2004]. Для преподавателей-практиков это означает пересмотр учебных программ, определение приоритетных направлений работы и пристальное внимание к вопросу проникновения и распространения информационных технологий в преподавание иностранных языков.

К началу XXI века в методике преподавания иностранных языков в рамках коммуникативного подхода к обучению произошел качественный скачок, связанный с возможностью моделирования реальной языковой коммуникативной среды с помощью компьютерных программ и мультимедийных систем [Барышникова]. Компьютер стал неотъемлемым элементом современного образования и мощным учебным ресурсом. Как следствие, на смену только книге и методическим указаниям пришли компьютерные технологии, мультимедийные продукты, аккумулирующие в себе огромное количество аудио- и видеоинформации. Привычные лингафонные кабинеты с магнитофонами и проигрывателями становятся архаичными по сравнению с современными мультимедиаклассами.

Революционные изменения, происходящие в методике обучения иностранным языкам, инициировали преподавателей кафедры иностранных языков Тольяттинской академии управления на новый проект – создание дистанционного курса английского языка с использованием новейших ин-

формационных технологий. В течение 2002–2004 уч. гг. преподаватели кафедры иностранных языков совместно с группой программистов обсуждали широкий спектр вопросов по дистанционному образованию, по использованию информационных компьютерных технологий в процессе преподавания английского языка, а также вопросы разработки дистанционного курса английского языка на базе существующей в Академии тестотренинговой системы (ТТС).

Прежде всего участники проекта пытались найти ответы на такие вопросы.

Как приспособить к новым современным быстро изменяющимся условиям в обучении такую образовательную структуру, как кафедра иностранных языков?

Каковы перспективы организации дистанционного образования при обучении иностранному языку?

Как решить проблему доступа и использования учебных электронных продуктов и услуг в вузе?

Какие изменения вносят электронные технологии в такие понятия, как время/ продолжительность обучения, место и темпы обучения, количество обучаемых, приобретенные техники и умения, качество усвоения материала, уровень знаний, навыков и умений обучаемых, контроль, оценивание результатов и т.д.?

Как лучше использовать электронные ресурсы и осуществлять эффективное обучение?

Будет ли использование сети Интернет иметь первостепенное значение для преподавателей английского языка в ТАУ и как изменится методика, формы и методы преподавания?

Результатом обсуждения вышеперечисленных проблем явился дистанционный курс-тренажер по английскому языку для студентов первого и второго курсов Академии, соединяющий в себе тренинг лексикограмматических явлений в рамках общего английского языка и техник быстрого чтения на материале текстов о бизнесе.

На этапе проектирования и разработки курса коллектив преподавателей кафедры работал в группах. Каждая группа разрабатывала отдельный модуль учебного процесса (муп), осуществляя подбор, сортировку и обработку пригодного для обучения материала, выполняя всю техническую работу. Идея В. Буша (Vannevar Bush) о создании упорядоченной системы взаимоувязанных нелинейных текстов, возникшая в конце 30-х–начале 40-х годов XX века, оказалась весьма плодотворной, поскольку « архитектура» оптимально отражает иерархическую структуру знаний и позволяет не только упорядочить накопленные знания, но и осуществлять информационный поиск, находить и заполнять информационные «лакуны» [Рязанцева: 2002]. Концепция электронной энциклопедии, названная В. Бушем



«Metex», легла в основу наших работ по созданию определенной базы языковых знаний.

В данной статье описывается разработанный курс, его назначение, цели, задачи и структура и возможные траектории «прохождения» курса. Описываемый курс по английскому языку предназначен для студентов, имеющих разный уровень владения английским языком. Он рассчитан на 9 месяцев работы (сентябрь–май) по 2–8 часов в неделю. Целью курса является формирование языковой прикладной грамотности на английском языке, а также углубление и расширение знаний о языке.

Задачи курса:

1. Научить понимать систему английского языка и его строй.
2. Научить студентов самостоятельно работать, развивая и совершенствуя языковую (грамматическую и лексическую) грамотность и стремление к самообразованию.
3. Научить навыкам ознакомительного, просмотрового и поискового чтения, навыкам ориентации в смысловой структуре текста (выделять главное и второстепенное, восстанавливать смысловое содержание, заполняя информационные пробелы необходимой информацией из предложенных вариантов текста, выбирать подходящие по смыслу слова из синонимического ряда).
4. Тренировать студентов узнавать языковой материал на английском языке и правильно переводить ту или иную грамматическую конструкцию, определять значение слова по контексту, определять словообразовательные элементы, находить сходство в русском и английском языках.

Структурно весь курс состоит из трех блоков: организационного, методического и информационно-обучающего [Дистанционное обучение: 1998].

В *организационном блоке* представлена анкета для студента (entry questionnaire), позволяющая получить необходимую информацию об обучаемом до начала курса, а также форма оценки курса (course evaluation form), которую студент заполняет после прохождения курса.

*Методический блок* раскрывает цели и задачи данного курса в целом и каждого отдельного модуля. Здесь дается описание методики прохождения каждого модуля, определяется минимум лексического и грамматического материала, предъявляются требования к знаниям и умениям студентов после прохождения всего курса. Более того, этот блок включает необходимые рекомендации для студентов по работе над материалом отдельного модуля для того, чтобы достичь соответствующего уровня грамотности. Все вышеперечисленные положения подробно изложены в рабочей программе курса.

*Информационно-обучающий блок* представлен электронным учебником, тренажером и англо-русским словарем.

*Электронный учебник*, состоящий из 16 глав, содержит теоретический материал по грамматике (грамматический справочник – English Grammar Reference), справочник по словообразованию, морфологии, синтаксису в объеме программы – от базового уровня до продвинутого и углубленного уровней, а также культурологический справочник, в котором можно найти информацию о культурных реалиях стран изучаемого языка. Грамматический справочник содержит больше материала, чем это предусматривается программой по английскому языку для студентов неязыковых вузов, с целью дать возможность наиболее мотивированным обучающимся получить более глубокие знания по грамматике английского языка. Студент может получить справку по интересующему его вопросу в рамках заданий и упражнений курса. Кроме предложенных справочников студенты могут пользоваться любыми справочными материалами, печатными или электронными, предусмотренными специально для данного курса или интернет-ресурсами.

В структуру курса входит тренажер. *Тренажер* состоит из трех последовательных модулей учебного процесса. Муп №1 называется «General English 1 (GE1)», муп №2 называется «General English 2 (GE2)», муп №3 – «Business English (BE)» (рис. 1).

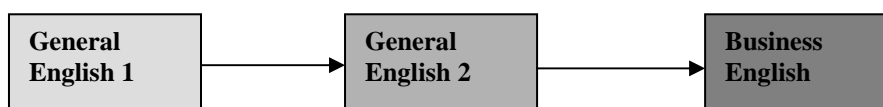


Рис.1. Структура курса-тренажера

Не выполнив заданий и упражнений первого мупа (GE1) студент не может самостоятельно перейти к следующему мупу. Для успешного и быстрого овладения языковым материалом мупов № 1 и № 2 студентам достаточно владеть базовым уровнем владения английским языком (от pre-intermediate до intermediate). Содержательный материал мупа № 3 предусматривает владение более продвинутым уровнем обученности от intermediate до upper-intermediate, т.к. в последнем модуле появляется два аспекта: язык и содержание, т.е. основы бизнеса. Важно, что все модули носят контрольно-тренировочный характер. Каждая часть тренажера разделена на занятия (Units). В свою очередь каждый Unit состоит из шагов – упражнений и заданий. Тренажер представляет собой:

А. Систему грамматических упражнений для ознакомления, тренировки и закрепления грамматических явлений. На каждое грамматическое явление для тренировки и контроля студентам предлагается выполнить по пять упражнений. Каждое упражнение состоит из 10 пунктов / предложений.

В. Систему лексических упражнений для формирования и расширения словарного запаса, необходимого для обучения в вузе. Каждое упражнение состоит из 10 пунктов / предложений.

С. Систему упражнений для тренировки ознакомительного, поискового и просмотрового чтения.

В модулях используются упражнения типа:

1. Упражнения на множественный выбор.
2. Упражнения типа «заполните пробелы, выбрав из предложенного списка нужное слово», которые являются разновидностью упражнений на множественный выбор.
3. Соотнесите слово в колонке А с синонимом или антонимом из колонки В (объедините слова по типу синонимии или антонимии).
4. Упражнения на орфографию.
5. Упражнения типа «верно – неверно – не указано».
6. Упражнения на сопоставление.

Структура каждого шага повторяется, поэтому студенты, освоив работу по одному занятию (Unit), быстро приобретают навыки работы с другими, что позволяет достаточно быстро ориентироваться как в курсе в целом, так и в каждом мипе или занятии отдельно.

По мере выполнения упражнений студенты могут возвращаться на любой этап или продвигаться дальше. Они могут многократно тренироваться в выполнении заданий до тех пор, пока не наберут максимально необходимое количество баллов или необходимые 60% правильно выполненных заданий и упражнений. Такой процент был установлен разработчиками тестов-тренинговой системы. Именно поэтому предусматривается, что продолжительность работы с юнитом (Unit) может быть от 2 до 8 часов. Все зависит от способностей, возможностей и мотивации каждого отдельного студента.

Англо-русский словарь включает в себя лексику, относящуюся к заданиям, упражнениям и текстам всего курса. Это словник, список словосочетаний, реалий, идиом, встречающихся в заданиях. Наличие такого словаря в большой степени облегчает работу учащихся с упражнениями и текстами курса.

Каждый студент выполняет задания самостоятельно, но имеет возможность обратиться за помощью к словарю и быстро найти нужное ему английское слово и его перевод.

Чтение заданий, упражнений, текстов и другой информации происходит в режиме чтения «про себя». Поскольку тексты и упражнения выполнены в формате гипертекста, студенты могут в любой момент в ходе работы обращаться к справочным материалам.

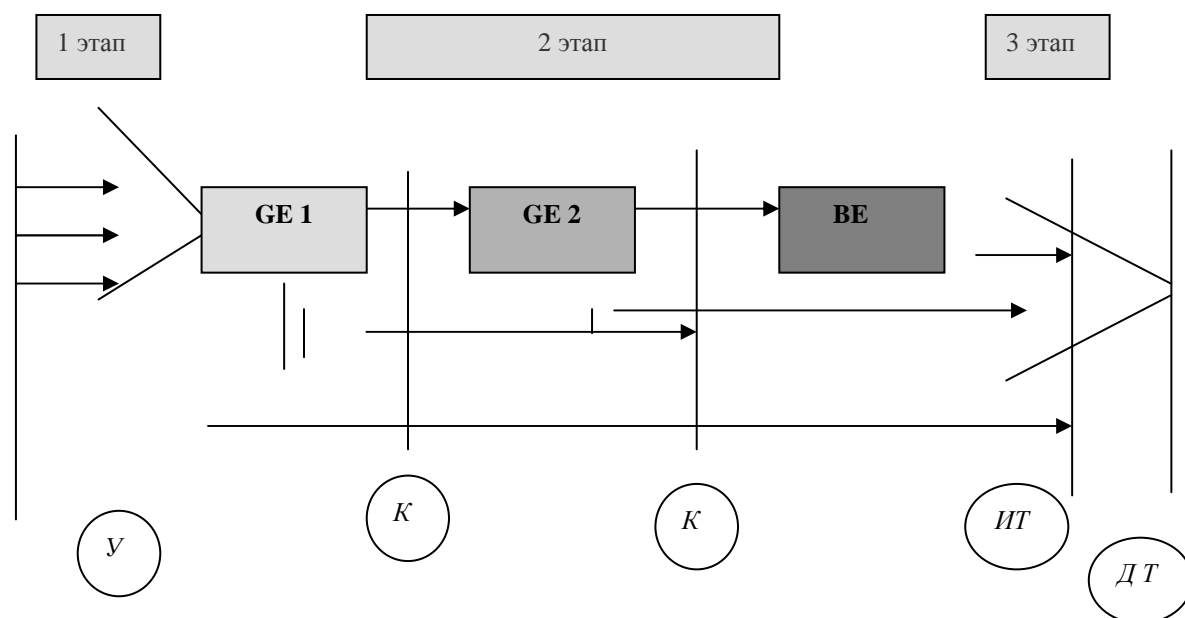
Организуемая работа преподавателя- консультанта заключается в отслеживании темпа, качества выполнения упражнений и результатов усвоения материала студентами. В ходе курса планируется четыре встречи с преподавателем-консультантом:

- 1-я встреча – установка на курс;
- 2-я встреча – консультация;
- 3-я встреча – консультация;

- 4-я встреча – анализ результатов работы и подведение итогов.

Методика организации и проведения курса включает три последовательных этапа.

1-й этап – подготовительный, 2-й этап – основной, 3-й этап – заключительный (рис. 2).



*У – установка, К – консультация, ИТ – подведение итогов, ДТ – диагностическое тестирование студентов, выставление итоговых оценок за курс.*

Рис. 2. Принципиальная схема проведения дистанционного лексико-грамматического курса по английскому языку.

*Подготовительный этап* – это этап ориентации учащихся в работе с дистанционным курсом по английскому языку. На этом этапе преподаватель-консультант подробно разъясняет обучаемым, что они должны усвоить и как им предстоит работать. Дается подробное описание общей структуры курса и каждого модуля, общего содержания, целей и задач курса и модулей, что обеспечивает ясность их понимания студентами, т.е. дается четкая установка на курс.

На *основном этапе* происходит тренировка в выполнении заданий и упражнений, т.е. собственно тренинг. На протяжении всего тренинга преподаватель-консультант должен осуществлять мониторинг успехов или неудач студентов, знать, как студенты справляются с предложенным материалом, при наличии типичных для большинства студентов ошибок организовывать коллективные или индивидуальные консультации.

На *заключительном этапе* оценивается выполнение тренингов, анализируются и оглашаются результаты, подводятся итоги работы каждого студента.

Таким образом, в рамках каждого модуля работа преподавателя-консультанта строится в такой последовательности:

1. Ознакомление студентов с учебными целями и задачами модуля.
2. Ознакомление со структурой и общим содержанием модуля.
3. Проведение тренингов.
4. Мониторинг и выявление студентов, которые нуждаются в консультации.
5. Проведение консультации.
6. Анализ результатов, оценка результатов и подведение итогов.

При прохождении курса учитывается принцип дифференциации и индивидуализации, т.к. студенты в силу своих психофизиологических особенностей обладают различными способностями, задатками, и разным уровнем обученности. Такой подход позволяет устранить традиционный недостаток учебного процесса – «установку на средний уровень», который приводит к тому, что более сильным студентам материал неинтересен, так как слишком прост, в то время как для более слабых он является слишком сложным. Для выполнения тренинговых упражнений разным студентам потребуется разное количество времени. Изначально обучаемые имеют право самостоятельно делать выбор относительно последовательности выполнения упражнений внутри модуля учебного процесса. Так, тот обучаемый, который оценивает свои знания довольно высоко, ориентируется на высокую оценку, начнет с более сложных заданий, чтобы быстрее получить необходимое / максимальное количество баллов, позволяющее переход к следующему модулю. Другой обучаемый будет двигаться в рамках стратегии «от простого к более сложному».

В результате такого дифференцированного и индивидуального подхода произойдет естественная стратификация обучаемых по уровням обученности и появятся разные траектории прохождения курса. Одни студенты смогут закончить только муп №1 «GE1». Они могут не ограничиваться необходимым количеством баллов, а продолжать выполнение заданий тренинга до конца, т.е. до тех пор, пока не выполнят и не оттренируют все задания и упражнения мупа и смогут за проделанную работу получить максимальное количество баллов.

Другие справятся с заданиями мупа №1 «GE1» и мупа №2 «GE2». А кто-то сможет выполнить задания и тренировочные упражнения всех модулей учебного процесса – «GE1» – «GE2» – «BE», дойдя таким образом до конца тренинга. Изначально содержание мупа №1 рассчитано на студентов с элементарным уровнем знаний по английскому языку.

Содержание мупа №2 рассчитано на студентов с уровнем pre-intermediate, lower-intermediate, intermediate, upper-intermediate. Материал располагается в соответствии со сложностью.

Содержание мупа №3 предусматривает возможность освоения материала студентами с уровнем pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate.

Таким образом, мы выделяем 4 траектории прохождения курса, которые оцениваются по разному (таблица).

Траектории прохождения дистанционного курса

№	Тип траектории	Содержание траектории	Оценка	Уровень
1.	<i>Самая успешная</i>	GE1 – GE2 – BE	отлично	Upper-intermediate Intermediate
2.	<i>Успешная</i>	GE1 – GE2 – GE2	хорошо	Intermediate Pre-intermediate
3.	<i>Менее успешная</i>	GE1 – GE1 – GE2	удовлетворительно	Pre-intermediate
4.	<i>Посредственная</i>	GE1 –GE1 – GE1	удовлетворительно	Elementary

Ориентация на самостоятельную творческую активность обучаемых, когда обучаемый сам выбирает оптимальную для него стратегию овладения языковым материалом при решении конкретных коммуникативных задач, является характерной чертой индивидуализации при обучении иностранному языку. Придание процессу обучения личностно-ориентированного характера является главным достоинством компьютерного образования. Использование электронных средств обучения в системе языкового образования имеет большое будущее. Эффективное использование такого рода курсов во многом зависит от разных факторов, в том числе и от скоординированности действий преподавателей-методистов и программистов, от инициативы, креативности и личности как преподавателя, так и студента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышникова, Е.Н. Программное и методическое обеспечение компьютерного обучения русскому языку / Е.Н. Барышникова, С.И. Ельникова. – С.-Пб.
2. Булгакова, Н. Расчет в черно-белых тонах / Н. Булгакова // Поиск. – 2005. – № 27. – 8 июля.
3. Давыдов, Ю. Болонский процесс. Миф или реальность? / Ю. Давыдов // Высшее образование в России. – 2005. – №10.
4. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1998.

5. Кузнецова, Л.Б. Современный контекст и некоторые перспективы профессионального развития преподавателей иностранных языков в вузе / Л.Б. Кузнецова: сб. науч. тр. IV Всероссийской научно-практической конференции. – Томск, 2004.

6. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация / Т.И. Рязанцева // ELT. Век XXI: сб. науч. ст.; ГУ ВШЭ. – М., 2002.

**Л.П. Владимирова**  
**Лаборатория ДО, ИСМО РАО, Москва, Россия**  
[vludmilap@mail.ru](mailto:vludmilap@mail.ru)

### **Профессиональное взаимодействие учителей иностранных языков в сетевом сообществе**

Во времена «железного занавеса» в Советском Союзе знание иностранного языка не представляло особой значимости для большинства советских граждан. В этом не было необходимости. Только ограниченный круг людей имел возможность общаться на иностранном языке по роду своей деятельности. В настоящее время ситуация изменилась.

Развиваются политические, экономические, культурные связи мирового сообщества. Россия укрепляет свои позиции в мире. Процесс межкультурной интеграции диктует необходимость овладения иностранным языком каждым современным человеком. Иностранный язык выступает как средство познания мира, приобщения к культуре других народов и лучшему осознанию своей собственной культуры.

Современный учитель иностранного языка постоянно испытывает потребность общения с коллегами, обмена опытом, консультаций со специалистами не только внутри своего коллектива или региона, но и с зарубежными коллегами. Такую возможность предоставляет Интернет. Но немногие учителя владеют навыками пользования компьютером, знают, где и как найти нужную информацию в Сети, как связаться друг с другом, как организовать в Сети свою деятельность и работу с учащимися. Проводимые в Сети мероприятия носят зачастую разрозненный, бессистемный характер.

Возникает необходимость создания определённого пространства в Сети, профессионального сетевого сообщества, где учителя иностранных языков могли бы найти необходимую информацию для своей профессиональной деятельности, образовательные ресурсы, место для общения и обмена опытом.

Понятие «сетевое сообщество» сегодня стало привычным. Общение людей всё чаще происходит при помощи средств Интернета. Многие серверы предлагают свои сообщества, форумы, чаты, блоги, а также возможность создания своего собственного сообщества.

Профессиональные сообщества, то есть объединения людей в группы для обсуждения профессиональных вопросов, существовали давно. Они формировались на предприятиях, в различных организациях и учреждениях. Сегодня такие сообщества выходят за рамки отдельных структур, стали появляться сообщества, не имеющие территориальных границ и объединяющие специалистов в определённой области знаний.

Профессиональные сетевые сообщества существуют и в области образования. В России успешно действуют виртуальные объединения учителей-предметников (<http://center.fio.ru/som/>). В нашей стране ежегодно проводится Всероссийский августовский виртуальный педсовет <http://pedsovet.alledu.ru/>. Интернет-педсовет – это сетевое сообщество работников образования.

Программа Intel «Обучение для будущего» в России обучает учителей применению современных информационных и педагогических технологий в учебном процессе ([www.intel.ru/education](http://www.intel.ru/education), [www.iteach.ru](http://www.iteach.ru)). Она представляет сообщество учителей, использующих в своей практике информационные и коммуникационные технологии.

Одним из известных школьных сайтов в России является «Школьный сектор» [www.school-sector.relarn.ru](http://www.school-sector.relarn.ru). Это виртуальное сообщество учащихся и учителей, основными задачами которого является взаимодействие со школами, информационная и методическая поддержка учителей.

Уже не первый год действует в сети «Интернет – государство учителей» (<http://www.intergu.ru/>). В 2005 году появился портал «Сеть творческих учителей» ([www.it-n.ru](http://www.it-n.ru)), где созданы сообщества учителей-предметников.

Данные примеры представляют собой далеко не полный перечень профессиональных сетевых сообществ, действующих в нашей стране. Их число постоянно увеличивается, формы взаимодействия участников сообществ совершенствуются.

Деятельность профессионального сетевого сообщества учителей должна отвечать интересам профессионализма в области образования, необходимо учитывать опыт отечественных и зарубежных сетевых сообществ. На рис.1 приведена схема педагогической деятельности учителя – участника профессионального сетевого сообщества.





Рис. 1

Профессиональная деятельность учителя направлена, с одной стороны, на ученика, с другой стороны, на самого себя, на самообразование. Участвуя в деятельности сетевого сообщества, учитель осваивает новые педагогические технологии, совершенствует свои формы и методы работы, имеет быстрый доступ к образовательным ресурсам, обменивается опытом и общается с коллегами.

Почти в каждой стране имеется своя образовательная сеть. Информационное пространство Европейской школьной сети известно многим учителям (<http://www.eun.org>). Европейская Школьная Сеть – это международное сообщество более чем 26 Европейских Министерств образования, целью которого является внедрение информационных и коммуникационных технологий в образование Европы. Одним из разделов Европейской Школьной Сети является Виртуальная школа (Virtual School) <http://www.eun.org/vs>. Она создана учителями и является «местом встречи» учителей из разных стран для обсуждения методических вопросов, обмена опытом использования информационных технологий в процессе обучения разным предметам. В Европейской Школьной сети имеются различные сообщества учителей и учащихся (<http://community.eun.org>, [www.xplora.org](http://www.xplora.org)).

*What is a community?*

*It is a space for you and others to communicate, share files and news articles, discuss in online forums, publish web pages and feel close to each other. What are communities used for? Colleagues can meet and discuss professional issues, teachers can invite their classes to improve ICT skills and meet online outside lessons, teachers from different schools use them as a base for collaborative projects, and researchers from groups to discuss their findings.*

Виртуальный центр для учителей VTC (Virtual Teacher Center – <http://vtc.ngfl.gov.uk>) образовательной сети Великобритании NGfL (National Grid for Learning ([www.ngfl.gov.uk](http://www.ngfl.gov.uk))) содержит образовательные ресурсы

по отдельным предметам. Новости и события регулярно обновляются, учителя и школьники могут получить консультацию по поиску и использованию информационных ресурсов, работает форум для обсуждения профессиональных вопросов.

В Германии школьная сеть ([www.schulen-ans-nets.de](http://www.schulen-ans-nets.de)) предлагает образовательные ресурсы для учителей и школьников, имеется сервис и для учительского сообщества ([www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)). Учителя разных типов школ, разных предметов объединяются в группы и общаются в сети, обмениваются опытом, повышают свою профессиональную компетенцию.

Министерство образования Бельгии (французское сообщество) предлагает учителям сервер для общения, обмена опытом, повышения профессиональной квалификации – Teaching in the French Community of Belgium ([www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)).

Школьная сеть Швеции ([www.skolverket.se/skolnet](http://www.skolverket.se/skolnet)) – это сервер для учителей, школьников и студентов.

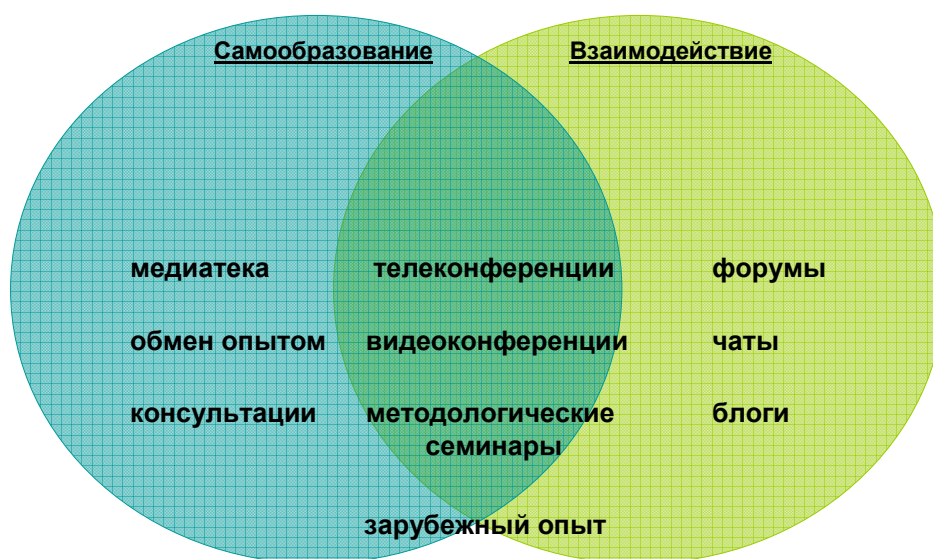
Все общеобразовательные школы Люксембурга подключены к Интернету (<http://myschool.education.lu/>), имеют медиатеки, учителя и учащиеся объединяются в свои сетевые сообщества.

Канада объединила все школы в единую сеть с выходом в Интернет, предложила программу School Net. Это колоссальный образовательный ресурс для канадских учителей, это виртуальный образовательный центр для обучения учителей и учащихся навыкам пользования компьютером и Интернетом ([www.uidaho.edu/evo/distglan.html](http://www.uidaho.edu/evo/distglan.html)).

Интересен опыт международной сети творческих учителей “Innovative Teachers Network” [www.innovativenetwork.com](http://www.innovativenetwork.com).

Профессиональная деятельность учителей в сетевом сообществе – это процесс, направленный на самообразование и эффективное взаимодействие всех членов сообщества.

На рис. 2 представлена модель профессионального сетевого сообщества учителей иностранных языков ([www.ioso.ru/distant/community](http://www.ioso.ru/distant/community)). Здесь показаны необходимые разделы сетевого сообщества и взаимосвязь (сплетение) двух блоков, один из которых содержит ресурсы для самообразования, другой – возможности для взаимодействия.



Создано на основе серии Write Source, Great Source Education Group

**Профессиональное сетевое сообщество учителей**

Рис. 2

Приведённая схема показывает, как взаимосвязаны все разделы сообщества и где их наибольшее взаимодействие. Мы видим, что проведение тематических теле- и видеоконференций, методологических семинаров даёт возможность учителям иностранных языков проявить свои знания в области методики обучения иностранным языкам и в то же время расширить свои знания. Данные сетевые мероприятия предполагают использование информации, содержащейся в разделах левой части схемы (медиатека, обмен опытом, консультации), и использование возможностей для общения, содержащихся в разделах правой части схемы (форумы, чаты, блоги).

Все разделы сетевого сообщества учителей иностранных языков играют немаловажную роль в профессиональном росте учителя. **Медиатека**, или виртуальная библиотека, сообщества содержит материал по методике обучения иностранным языкам, документы Министерства образования РФ, множество ссылок на образовательные ресурсы в Интернет, полезные учителям иностранных языков. Необходимый материал для самообразования учителей сосредоточен в одном месте, что сокращает время на поиск в Сети и подготовку к урокам. Через ресурсы медиатеки сетевого сообщества учитель может попасть в виртуальные библиотеки других стран, использовать аутентичный материал Всемирной сети для интеграции его в учебный процесс при обучении различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. Образовательные ресурсы медиатеки профессионального сетевого сообщества являются содержательным инструментом, своего рода «настольной книгой» в профессиональной деятельно-

сти учителей иностранных языков.

В разделе **«Обмен опытом»** профессионального сетевого сообщества размещаются разработки уроков, проектов с использованием ИКТ и интересных с точки зрения методики обучения иностранным языкам. Учитель может не только позаимствовать готовые разработки, но и взять их за основу и спланировать свой урок в соответствии с особенностями своего класса, предмета, целей, задач и т.д. Учитывая специфику предмета, очень важным для учителей иностранных языков является **зарубежный опыт**. Обучение школьников коммуникативной компетенции – основная цель обучения иностранным языкам. Вовлекая учеников в общение с зарубежными сверстниками во время проведения телекоммуникационных проектов и других форм взаимодействия, учитель и сам общается с зарубежными коллегами. Несмотря на то, что специфика преподавания и особенности обучения иностранным языкам у нас разные, цель одна – научить школьников общаться на иностранном языке. Профессиональное сетевое сообщество учителей иностранных языков может предоставить возможность для профессионального общения через проведение совместных форумов, чатов, теле- и видеоконференций. Не исключается использование новых возможностей интерактивного общения: веб-блогов, технологий Wiki и т.д.

Деятельность профессионального сетевого сообщества учителей иностранных языков не может быть профессиональной без участия специалистов в области языкового образования, учёных, методистов. Поэтому очень важным разделом сообщества является раздел **«Консультации»** с постоянно действующим форумом. Учителя иностранных языков могут задать интересующие их вопросы по методике обучения иностранным языкам, программам, стандартам, учебникам и т.д. Привлечение учёных к деятельности сетевого сообщества учителей иностранных языков имеет огромное значение для профессиональной деятельности учителей в сети. Учителя не остаются один на один со своими проблемами, они имеют возможность в любое время обратиться к специалистам, чтобы проконсультироваться, обсудить какую-то проблему. Консультанты сетевого сообщества принимают активное участие в сетевых тематических конференциях, семинарах, чатах и т.д.

В лаборатории дистанционного обучения ИСМО РАО создано и успешно действует Net Community – профессиональное сетевое сообщество для учителей иностранных языков [www.ioso.ru/distant/ community](http://www.ioso.ru/distant/community).

Итак, профессиональное сетевое сообщество учителей иностранных языков – это коллекция образовательных ресурсов, это место профессионального общения в Сети, обмена опытом, взаимодействия в области методики преподавания иностранных языков и повышения квалификации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006.
2. Владимирова, Л.П. Профессиональное сетевое сообщество учителей иностранных языков / Л.П. Владимирова // Английский язык в школе. – 2006. – № 8(14).
3. Владимирова, Л.П. Взаимодействие учителей в сетевых сообществах / Л.П. Владимирова // Информатика и образование. – 2006. – № 6.

**И.А. Газиева**  
**РГГУ, Москва, Россия**  
[indira\\_gazieva@mail.ru](mailto:indira_gazieva@mail.ru), [hindi@gazieva.ru](mailto:hindi@gazieva.ru)

### Проектная методика в обучении языку хинди в РГГУ

Как известно, условиями для успешного освоения новых форм и методов обучения являются освоение таких теоретических понятий, как учебный проект, основополагающие и проблемные вопросы, исследовательская деятельность и применение информационных технологий на уроках, которые бы инициировали самостоятельное мышление учащихся и студентов, а также способствовали повышению качества приобретаемых ими знаний. На наш взгляд, особое место занимает проектная деятельность, в основе которой лежит развитие самостоятельных познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать проблему и наметить пути ее решения, а также приобретение навыков работы в команде. В РГГУ был создан учебно-методический проект «Откройте для себя Индию: география вокруг нас», включающий комплект информационных, дидактических и методических материалов к учебному проекту для проведения обучения географии Индии. Данный проект охватывает учебные темы по физической, политической и экономической географии Индии. Целевая группа – студенты второго и третьего курса, учащиеся школы № 19, где преподается язык хинди, слушатели курсов, где преподают язык хинди, и все те, кто изучает этот язык самостоятельно. Цель проекта – пробудить интерес студентов и учащихся к изучению географии страны изучаемого языка. Для достижения учебно-методической и справочно-информационной целей был привлечен лингвострановедческий материал на русском и хинди языках.

В учебно-методическом проекте ставится основополагающий вопрос: «Много ли вы знаете об Индии?», охватывающий несколько проблемных вопросов учебных тем по географии Индии: Что вы знаете о климате страны? Что вы знаете о реках Индии? и др.

Информационными ресурсами для выполнения проекта являлись энциклопедические словари и Интернет. Проект можно осуществлять как в простых, так и компьютерных классах. В простых классах информационными ресурсами могут быть учебники по географии России и зарубежных стран, энциклопедии, физические, экономические и политические карты, фотографии и т.д. Для проведения проекта в компьютерных классах предполагается использование информационных ресурсов Интернета: электронные публикации, мультимедийные энциклопедии, CD и DVD диски. При поиске полезной информации в Интернете следует обсудить со студентами и учащимися правила цитирования источников и принципы добросовестного использования объектов авторского права, имеющие правовую защиту в виде Закона «Об авторском праве».

Дидактическими целями проекта являются:

- 1) формирование грамотности у студентов и учащихся по охватываемым учебным темам;
- 2) развитие у студентов навыков самостоятельной познавательной деятельности по географии страны изучаемого языка;
- 3) формирование у студентов навыков ориентироваться в больших объемах информации;
- 4) формирование навыков работы в команде.

Для достижения этих целей используются дидактические материалы, которые создаются преподавателем или учителем. Такие материалы должны в первую очередь помогать целевой группе понять изучаемый предмет, приобрести необходимые знания, умения и навыки. Материалы могут включать в себя проверочные тесты, контрольные задания, анкеты и карточки. Дидактические материалы можно использовать в текстовом редакторе, в презентационных пакетах Microsoft Power Point, Microsoft Publisher, что позволит расширить возможности учебного процесса и повысить интерес к обучению. К примеру, по теме «Политическая география Индии» предлагаются следующие дидактические материалы:

- 1) изучить политическую карту Индии и определить географическое расположение каждого штата;
- 2) распределить в таблице языки, используемые в каждом штате;
- 3) каждый штат Индии гордится своими знаменитыми памятниками и достопримечательностями. Соотнесите памятники со штатом, который они характеризуют и т.д.

К конкретным темам можно поставить проблемные вопросы. Например, по теме «Реки Индии» необходимо найти ответ на вопросы:

- 1) Все ли реки Индии священны?
- 2) Ганг длиннее Волги?
- 3) Почему индийские реки названы именами женского рода? и т.д.

Следует отметить, что преподаватель или учитель может по собственному усмотрению формировать, разрабатывать и усовершенствовать комплект дидактических материалов, а для более способных учащихся и студентов подготавливать разработки или раздаточные материалы, включая и смежные темы. Тогда учащиеся смогут пользоваться разработками, редактировать их, расширять и создавать свои собственные дидактические материалы. Например, в преподавании географии страны изучаемого языка целесообразно использовать такие виды деятельности среди учащихся и студентов, как подготовка докладов по географии региона или страны в целом с использованием интернет-ресурсов; создание путеводителя по стране; подготовка туристических буклетов; разработка учебных игр; создание справочников по региону или достопримечательностям страны; создание веб-сайта по изучаемой теме.

Методические задачи проекта:

- 1) сформировать представление об основных чертах географии Индии;
- 2) продемонстрировать идеи преподавателя или учителя и формы представления материала (например, презентация, буклет, веб-сайт, текстовые документы);
- 3) научить студентов пользоваться программами Power Point, Microsoft Publisher для оформления результатов;
- 4) привлекать к проекту внимание разновозрастной аудитории;
- 5) привить учащимся навыки самостоятельного поиска информации;
- 6) научить кратко излагать результаты исследования.

К примеру, можно обсудить в аудитории возможности использования интернет-технологий и электронной почты для общения с экспертами или учеными по изучаемой теме, обмена полученной информацией и обзора мнений.

Согласно проекту студенты и учащиеся выбирают темы самостоятельных исследований: климат и горные рельефы страны, реки Индии, сельское хозяйство в Индии, полезные ископаемые в Индии, государственный строй республики Индия, административно-территориальное деление.

Методическим обобщением материала, отражающим ход учебно-методического проекта и объединяющим созданные документы в единое целое, являются:

- презентация темы самостоятельного исследования;
- создание преподавателем совместно со студентами или учащимися печатной продукции в виде буклета, отражающего интересные объекты, факты по теме исследования;



▪ веб-сайт, в котором должны быть ссылки на всю информацию, полученную в ходе разработки темы. Основная задача веб-сайта проекта – это демонстрация идей и привлечение внимания к проекту потенциальных участников и помощников.

Учебно-методический проект «Откройте для себя Индию: география вокруг нас» рассчитан на 32 часа аудиторной работы. Предполагается 18 часов на организацию работы:

- формулировка и обсуждение основополагающего и проблемных вопросов по учебным темам;
- обсуждение плана работы и возможных источников информации;
- самостоятельная, аудиторная работа студентов или учащихся;
- подготовка презентаций, буклета и веб-сайта при поддержке преподавателя или учителя.

12 часов посвящаются защитам презентаций по 6 учебным темам проекта.

Материалы учебно-методического проекта включают:

- 1) визитную карточку проекта;
- 2) план проведения урока презентации;
- 3) план применения учебного проекта в аудитории;
- 4) лист планирования самостоятельной деятельности учащихся;
- 5) организационные материалы (приглашение).

Материалы УМП для студентов или учащихся включают:

- 1) примеры работ самостоятельных исследований студентов:
  - мультимедийная презентация «Много ли вы знаете о физической, экономической и политической географии Индии?»;
  - буклет: «Загадочный треугольник Индия».
- 2) веб-сайт: «Индия на карте мира»;
- 3) критерий оценки (презентации, буклета, веб-сайта);
- 4) вопросы для самоконтроля;
- 5) дидактические материалы: упражнения по теме учебного проекта и тест;
- 6) список информационных материалов для самостоятельных исследований студентов.

Учебно-методический проект «Откройте для себя Индию: география вокруг нас» состоит из тематических модулей по учебным темам, иллюстрированных фотографиями и текстами информативного характера. Упражнения и тесты снабжены ключами. Тематические модули выполняют задачу активизации творческой деятельности студента или учащегося в аудитории при ведущей роли преподавателя, а также и в самостоятельной работе.

Завершая работу над проектом, целесообразно организовать внешнюю оценку проекта в его эффективности. Критериями оценки качества прове-



дения проекта могут выступать: рабочие материалы по темам исследования; планы уроков; фотографии; электронные таблицы; графики; результаты поиска информации, анкетирования или интервью и т.д. Эффективность активности и самостоятельности студентов или учащихся можно отследить по результатам их отчетов о ходе их работы в проекте. Вопросник для учащегося может состоять из следующих позиций, которые помогут при разработке последующих проектов:

- Как была организована ваша деятельность?
- В каких видах работ вы участвовали?
- Каковы критерии отбора информации?
- Достаточны ли сроки аудиторной работы?
- Какой вид работы является наиболее эффективным для создания презентационной работы, буклета, веб-сайта?
- Насколько была эффективна интеграция технологий в решении задач проекта?
- Соблюдались ли вами авторские права при сборе информации?

Таким образом, педагогическая технология в виде проектной методики является одной из эффективных форм исследовательских, поисковых, творческих методов в обучении иностранному языку. На наш взгляд, преподаватели сами должны ориентироваться на освоение эффективных образовательных технологий и предоставлять возможность студентам или учащимся пользоваться ими в самостоятельных исследовательских работах.

**И.И. Зуев, Ю.В. Кайдалова, В.С. Радостева**  
ПГТУ, Пермь, Россия  
[lkg@pstu.ru](mailto:lkg@pstu.ru)

### **Система упражнений для организации самостоятельной работы студентов в рамках дистанционного изучения ИЯ**

Развитие сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования образовательной системы, что дает возможность использовать как информационные ресурсы, так и новые виды, методы и формы обучения, ориентированные на активную познавательную деятельность учащихся. Благодаря средствам новых информационных и коммуникационных технологий появилась новая технология обучения – дистанционное обучение. При дистанционной форме обучения учащиеся имеют возможность использовать широкий спектр новых информационных технологий, диалоговый обмен с преподавателем, при котором процесс обучения не зависит от расположения учащихся в пространстве и времени. В этих условиях одной из задач в области обучения ИЯ в ДО становится обеспечение готовности

и способности учащихся к самостоятельной работе над изучаемым иностранным языком.

На сегодняшний день самостоятельная работа учащихся традиционно понимается как индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства преподавателя. Словарь методических терминов [Азимов Э.Г., Щукин А.Н.: 1999] определяет самостоятельную работу как вид учебной деятельности, выполняемой учащимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемой преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы, предусматривающие прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя, учебника или программы обучения. Н.Ф. Коряковцева в своей книге «Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык» разграничивает понятия «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа» [Коряковцева Н.Ф.: 2002]. Под самостоятельной учебной деятельностью понимается вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом данной деятельности и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта. Самостоятельная работа, по мнению автора, – это *форма*, в которой организуется и осуществляется учебно-познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны учителя.

Самостоятельная работа учащихся в ДО является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которого происходит формирование навыков, умений и знаний, и в дальнейшем обеспечивается усвоение учащимися приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и в конечном счете способность решать поставленные задачи. Центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность учащихся в образовании. В связи с этим планирование, организация и реализация работы учащихся в отсутствие преподавателя является важнейшей задачей обучения их в вузе. Таким образом, целью самостоятельной работы, является самообразование. Предлагаемые нами формы самостоятельной работы опробованы в педагогическом процессе кафедры ПЛиИТО Пермского государственного технического университета со студентами факультета дистанционных образовательных технологий и способствуют формированию у учащихся:

- целенаправленного устойчивого интереса и потребности в самостоятельной работе и активной позиции в познавательной деятельности;
- способности и интереса учащихся в условиях применения новых информационных технологий к оперативному самоконтролю на всех этапах учебной деятельности, к самостоятельной информационно-поисковой деятельности через справочно-библиографический аппарат и компьютерные банки данных;

- устойчивых навыков самообразования, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать нестандартные задачи, находить конструктивные решения, что является основой формирования профессионального мастерства.

Известно, основная задача высшей школы состоит в том, чтобы создать такую систему обучения, которая бы обеспечивала образовательные потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Для этого необходимо кардинально поменять парадигму учащегося и преподавателя в учебном процессе, т.е. обучение должно строиться несколько иным образом: учащийся должен учиться сам, а преподаватель – осуществлять мотивационное управление его учебой: мотивировать, организовывать, консультировать, контролировать. Для решения этой задачи требуется такая педагогическая технология, которая бы обеспечила учащемуся развитие его самостоятельности, умений осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Такой технологией является модульное обучение. Практика показывает перспективность модульного обучения, которое характеризуется опережающим изучением материала укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью циклов деятельности. Технология модульного обучения реализует на практике следующие принципы:

- крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению;
- самостоятельная проработка учащимися учебного материала;
- управление учебным процессом посредством программы и алгоритмов познавательной деятельности (посредством модуля);
- открытость методической системы преподавателя;
- возможность выбора уровня усвоения, форм, места и темпа изучения материала;
- оценка результатов текущего и итогового контроля;
- возможность реализовать себя в творческой деятельности.

Процесс модульного обучения строится на основе целеполагания и преследует формирование у студентов навыков самостоятельной работы. При этом преподаватель переходит из режима информирования в режим консультирования и управления. Введение новой технологии, использование ее в учебном процессе открывает новые возможности для реализации потребностей личности в развитии творческого потенциала, увеличивает объем самостоятельной работы, устанавливает единые уровни компетентности, максимально снижая субъективность оценки. Процесс обучения в данном случае ориентирован на формирование способов учебной работы через обучение навыкам рационального выполнения практических действий посредством специально организованной системы упражнений. Фор-

мирование умений осуществляется на материале и в процессе освоения иноязычной текстовой деятельности. Все задания в системе упражнений по чтению, аудированию, письму и говорению, а также по взаимосвязанному развитию этих видов речевой деятельности направлены на активизацию самоорганизации учащихся. Они носят характер самостоятельной учебной деятельности и последовательно изменяются от полностью и/или частично управляемой преподавателем до самостоятельно управляемой самим учащимся. Систематизация упражнений способствует формированию учебной компетенции, информационных, рецептивных (чтение/аудирование) и продуктивных (письмо/говорение) навыков и умений.

Факультет дистанционных образовательных технологий Пермского государственного технического университета осуществляет обучение студентов в режиме онлайн. Дисциплина «Иностранный язык» включена в цикл обучения ГСЭ.

Учебный материал на сайте 1-го курса дисциплины «Английский язык» организован по модулям, связанным единой сюжетной линией, с учетом языковых потребностей учащихся, согласно учебной программе. Каждый модуль состоит из введения к полилогу, самого полилога, серии аутентичных текстов, тематически связанных с полилогом, и банка упражнений. Нами был разработан алгоритм поэтапного овладения учебным материалом в рамках одного модуля по разделам: *Read and decide, Vocabulary learning, Guided composition, Vocabulary practice* и *Discussion*. Такая организация модуля по разделам способствует уверенному продвижению от одного уровня к другому. Тексты к полилогу содержат соответствующий лексический и грамматический материал и носят в основном описательный характер.

Типы упражнений, представленные в разделах, разнообразны по форме и направлены: 1) на формирование рецептивных навыков; 2) продуктивных навыков и 3) продуктивных умений. В связи с этим были выделены три вида заданий. К первой группе заданий мы относим упражнения: *Multiple choice, True/False statements, Put the sentences in the correct order, Yes/No questions, Choose the right/best answer*. Ко второй группе относятся упражнения: *Complete the table, Make true sentences, Ask and answer questions like this, Make questions and answer them, Complete the following sentences, Choose the best explanation according to the context, Write notes about...* Следующие упражнения относятся к третьей группе: *Write why, Give more details about, Write where, Make true sentences and put them in order, Complete the sentences using the ideas from the text, Answer the following questions in your own words*.

Все упражнения коммуникативного характера, направленные на формирование рецептивных навыков, продуктивных навыков и продуктивных умений, можно соотнести с данной моделью (см. рисунок).

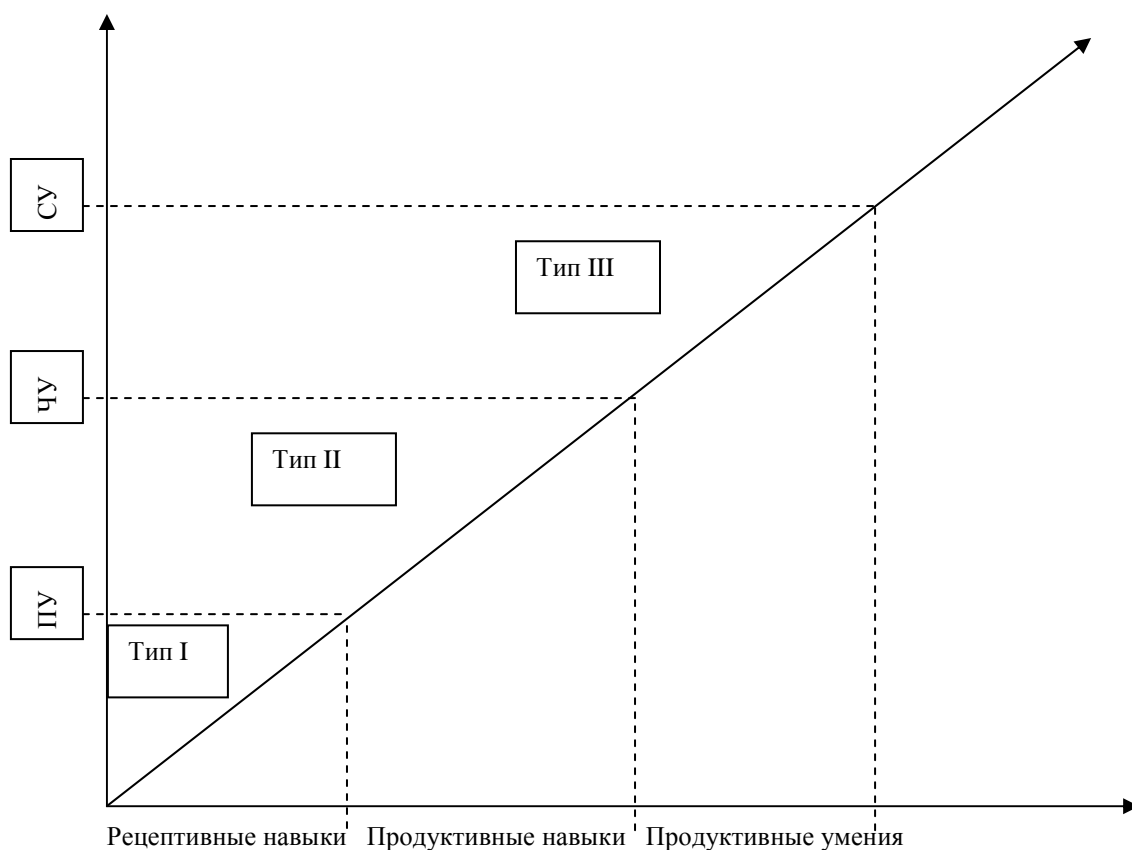


Рис. Классификация коммуникативных упражнений модуля

Рассмотрим данную модель с точки зрения ее реализации в модуле обучения. Мы соотносим ее с этапами модуля: введением нового учебного материала (текста-полилога), тренировкой в общении и практикой в общении (ср. Г.А. Китайгородская). Несмотря на то, что такое распределение достаточно условно, оно помогает выявить типичные задания для каждого этапа обучающего модуля, что решается поэтапным использованием серии микроситуаций, объединенных рамками одной макроситуации.

Итак, в заключение подчеркнем, что система коммуникативно-направленных упражнений строится на трех типах, когда каждый из них коррелирует с соответствующим этапом каждого модуля (введение нового учебного материала, тренировка в общении и практика в общении). Все упражнения направлены на формирование речевых навыков и умений всех видов речевой деятельности с доминированием письменных форм иноязычного общения. Наличие заданной ситуации и коммуникативного намерения способствует речепорождению и речетворчеству. Эти упражнения также могут иметь форму мыслительных и проблемных задач, при этом учащиеся свободны в выборе языковых средств.

Таким образом, эффективность дистанционного обучения иностранным языкам посредством специальным образом организованного целена-

правленного формирования когнитивной деятельности по схеме «цель – мотив – действие – средство – результат – оценка – рефлексия – творчество» способствует развитию критического и творческого мышления, навыков самостоятельной, критической переработки информации и создает новый речевой продукт. В ходе самостоятельной работы по предложенной системе упражнений в курсе дистанционного изучения иностранного языка в условиях применения новых информационных технологий осуществляются главные задачи обучения: получение новых знаний, закрепление и превращение их в устойчивые умения и навыки, а также формируется навык самообразования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин. – Златоуст, 1999. – 452 с.
2. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителя / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Аркти, 2002. – 176 с.
3. Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 1997.

**А.Г. Канцур**  
ПГПУ, Пермь, Россия  
[ankantsur@mail.ru](mailto:ankantsur@mail.ru)

#### Интернет-проект «eTwinning»

Современные информационно-коммуникационные технологии и прежде всего Интернет вносят постоянные изменения не только в повседневную жизнь, но и в учебный процесс, в том числе в предмет «Иностранные языки». Особое место здесь занимают интернет-проекты, осуществляемые в виртуальной реальности всемирной глобальной сети. «**eTwinning**» (<http://www.etwinning.net/ww/de/pub/etwinning/index2006.htm>) – один из таких проектов.

Веб-сайт **eTwinning** предлагает школам принять участие в международном проекте, где предполагается кооперация школ Европы с помощью информационных и коммуникационных технологий. Грамотная навигация делает сайт доступным для всех желающих, есть лишь одно условие при работе с сайтом **eTwinning** – знание немецкого языка. Выполняя инструкции создателей сайта, легко можно зарегистрироваться, осуществить поиск класса-партнера и ознакомиться с планом проведения проекта.

При *регистрации* заполняется регистрационный бланк, куда необходимо ввести данные об учителе, о школе, и о желаемом классе-партнере,

например, из какой страны должен быть класс-партнер, его языковой уровень, в рамках какого предмета будет проводиться проект. Здесь также представлены разнообразные идеи по осуществлению задуманного проекта. Эта информация сохраняется в разделе **TwinFinder**, для того чтобы другие школы, которые заинтересуются совместным проектом, имели возможность ознакомиться с ней. **TwinFinder** автоматически предлагает потенциальные классы-партнеры, которые подходят под описания, внесенные в регистрационный бланк.

Следующий шаг – *поиск класса-партнера* в разделе **Treffpunkt**, где содержатся все самые новые предложения. Именно посетив этот раздел сайта, желающие могут найти класс-партнера, заинтересованного в проведении аналогичного проекта. Для того чтобы совместная работа была успешной, необходимо, чтобы перед обоими классами были поставлены одинаковые цели и они были бы объединены одной темой. Желательно, чтобы приблизительно совпадал возраст учащихся, их количество, уровень языковой подготовки. Обязательное условие проекта – постоянная коммуникация партнеров. Руководителям классов-партнеров нужно связаться друг с другом при помощи электронной почты и принять единый план проведения проекта. Например, должно быть оговорено, когда стартует проект, какие цели ставятся перед учащимися и что они должны достигнуть в конце работы над совместным проектом.

В разделе **TwinSpace** учащимся предоставляется возможность организовать обсуждение по результатам проделанной работы с помощью форумов, чатов, конференций; также участники проекта могут опубликовать свои сообщения на веб-странице, созданной ими самостоятельно.

В ссылке **Ideen und Praxisbeispiele** (идеи и примеры) находятся такие разделы, как **öffentlichen Twinspaces**, **Galerie** и **Vorgefertigte Projektkits**. При посещении данных страниц можно познакомиться с готовыми эскизами проектов по самым разнообразным проблемам. Данные наброски проектов освещают такие вопросы, как тема проекта, страна, язык, тип школы. **Vorgefertigte Projektkits** предоставляют для всеобщего обозрения эскизы проектов, где прописан каждый шаг работы. Действуя в соответствии с указаниями в данном разделе, учащиеся классов-партнеров могут успешно реализовать цели проекта **eTwinning**.

Готовые наброски проектов были сделаны при участии создателей сайта **eTwinning** и учителей Европы, для которых интересна идея интеграции европейского проекта в урок. На домашней странице **eTwinning** предлагаются эскизы проектов к следующим рубрикам:

- иностранные языки, литература и культура;
- математика и естествознание, окружающий мир, география;
- информатика и современные информационно-коммуникационные технологии;

- философия, религия и этика, гражданское право;
- история и география;
- изобразительное искусство, театр, музыка, средства массовой коммуникации;
- Европа – ее организация, европейские права и их значение;
- промышленность, экономика, профессиональное образование;
- социальная педагогика;
- спорт.

В разделе «Культура» можно ознакомиться с эскизом проекта «Kultur in einer Box», целью которого является знакомство учащихся с культурой как своей страны, так и страны класса-партнера. Во время проведения проекта обучающиеся собирают информацию о культурном наследии своей страны, обсуждают, сравнивают, выявляя общие и отличительные черты каждой страны, представляют свои размышления в каком-либо готовом продукте. При проведении такого проекта, как «Detektivgeschichten», учащиеся каждого класса-партнера выбирают писателя, который работает в жанре детектива. Два автора представляют разнообразные характеры, которые играют соответствующие роли в зависимости от социального, исторического и культурного окружения. Цель проекта – выявить сходства и различия двух персонажей, созданных разными авторами.

Раздел «Изобразительное искусство, театр, музыка, средства массовой коммуникации» также предлагает самые разнообразные идеи. За последние десятилетия средства массовой коммуникации прочно вошли в жизнь современного школьника и воздействуют на него всевозможным образом. Целью проекта «Vergleich von TV-Nachrichtenprogrammen» является знакомство учащихся с информационными программами. Мнение учащихся формируется посредством презентаций телевизионных новостей.

Более конкретно хотелось бы остановиться на одном из эскизов проектов «ИКТ für Kommunikationszwecke» («Информационно-коммуникационные технологии для коммуникации»). Тема проекта интересная, актуальная, многообещающая. Учащиеся классов-партнеров знакомятся со способами коммуникации посредством всемирной глобальной системы Интернет, используя ее для обсуждения разнообразных проблем. Естественно, все это требует от учащихся определенных языковых и компьютерных знаний, поэтому данный проект подходит для учащихся на продвинутом этапе обучения.

Практические результаты, например, создание собственного веб-сайта, соответствуют заявленным в проекте целям, а именно: знакомство участников проекта с возможностями, которые предлагают современные информационно-коммуникационные технологии для коммуникации во время учебного процесса. Учащиеся, используя информационно-коммуникационные технологии, осознают, как можно улучшить умения



вербальной и невербальной коммуникации, что является необходимой частью сегодняшней жизни.

Использование современных информационно-коммуникационных технологий для виртуальной коммуникации способствует педагогическим инновациям: улучшается процесс учения и обучения. Информационно-коммуникационные технологии позволяют значительно увеличить возможность поиска самого разнообразного материала.

Очень интересно представлена в эскизе рефлексия, осуществляемая в конце проведения проекта. С ее помощью можно проконтролировать, были ли достигнуты цели проекта, был ли сам проект интересен и необходим учащимся обоих классов. Анкета затрагивает следующие вопросы:

- Имеются ли значительные улучшения в работе учащихся?
- Эффективны ли данные средства коммуникации и можно ли их использовать на занятии?
- Принимали ли учащиеся активное участие в данном проекте?
- Какие значительные учебные результаты были достигнуты?
- Были ли существенные изменения в используемых методах работы над проектом?
- Была ли доброжелательной рабочая атмосфера?
- Какова была организация проекта?
- Улучшилась ли самостоятельность учащихся при использовании интернет-ресурсов?
- Используются ли учащимися информационно-коммуникационные технологии после проведения проекта?
- Какие были проблемы при использовании данных информационно-коммуникационных технологий?

Данную анкету можно использовать после проведения любого проекта.

В интернет-проекте *eTwinning* есть еще одно существенное условие участия в данном проекте. Участниками могут стать учителя любого предмета, учащиеся, работники библиотек и другой школьный персонал. *eTwinning* дает возможность и помогает в проведении проекта дошкольным учреждениям, начальной и основной школе, то есть возрастные группы могут быть от 3 до 19 лет. Но веб-страница *eTwinning* предназначена только для стран Европейского сообщества, Болгарии, Норвегии и Исландии. К сожалению, Российская Федерация не входит в список этих стран. Самое главное, на наш взгляд, состоит в том, что учителя нашей страны могут ознакомиться с этим проектом и использовать готовые эскизы проведения проектов в рамках своего предмета и немецкого языка, так как вся информация представлена на сайте на немецком языке, что будет способствовать интеграции предметов, например, «Информатика», «Литература» и «Иностранный язык».

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что подобные проекты можно легко организовать в рамках школы, поскольку современным учащимся интересны средства массовой коммуникации, а значит, задача школы состоит в использовании данных средств в учебно-воспитательных целях.

**С.В. Морозова**  
**ПГТУ, Пермь, Россия**  
[lkg@pstu.ru](mailto:lkg@pstu.ru)

### **Кейс-метод в рамках преподавания английского языка на сайте ДО ПГТУ**

Дистанционное обучение – это современная технология обучения, которая обязана своим возникновением развитию информационных технологий и компьютерной техники. Дистанционное обучение, по определению – это обучение на расстоянии, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно. Несмотря на новизну, дистанционное обучение сохраняет компоненты, характерные для дневной формы обучения. Среди них можно выделить следующие: цели обучения, содержание обучения, обеспечение эффективного управления познавательной деятельностью учащихся, активизация деятельности учащихся, формирование мотивации. При этом необходимо подчеркнуть, что цели и содержание образования остаются неизменными при любой форме обучения, будь то учебный процесс, протекающий по классической схеме очного обучения, или процесс, проходящий при дистанционной форме обучения. Иначе говоря, дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями и содержанием, что и очное обучение, но форма подачи материала, форма взаимодействия учителя и учащихся между собой будут иными.

Говоря об использовании современных информационных и коммуникативных технологий в обучении английскому языку, необходимо помнить об обучении четырем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению, письму. Эффективность современного иноязычного образования в дистанционной форме с использованием новых педагогических и информационно-коммуникационных технологий может быть существенно повышена интеграцией кейс-метода и дистанционной формы обучения. Это может обеспечить:

- вербальную коммуникацию, реализуемую в форме диалогового взаимодействия студента с компьютером, с преподавателем, взаимодействие студентов в парах и микрогруппах, посредством информационных компьютерных технологий;

- создание аутентичных, коммуникативно-ориентированных ситуаций общения и обучения английскому языку;

- использование информационной поддержки деятельности студента.

Кейс-метод уже не вызывает сегодня полемики в вузах: отмечают его высокую эффективность при использовании для обучения различным предметам, хотя затруднение вызывает подготовка преподавателей, необходимость методических разработок по правильному использованию этого метода. Подчеркнём, кейс-метод подтвердил свою высокую эффективность и результативность в проведении дистанционных занятий. Этот метод – та же инновация с точки зрения методологии, что и дистанционное обучение с точки зрения технологии; кроме того, они отлично дополняют друг друга по нескольким причинам:

Во-первых, говоря о дистанционном обучении, подчеркиваем его **студентоцентричность**, то есть центральной фигурой в учебном процессе является студент, формулирующий цели своего обучения, определяющий пути к её достижению. Соответственно, при планировании курса смещаются акценты и приоритеты по сравнению с традиционными методами работы.

Во-вторых, **гибкость** дистанционного обучения позволяет всем субъектам учебного процесса работать в курсе в любое время и в любом месте (единственное условие – доступ к Интернету), в том темпе, который является оптимальным для каждого конкретного студента. Это важно потому, что студенты желают не только приобрести теоретические знания, а в первую очередь достигнуть цели – овладеть практическими навыками.

В-третьих, **педагогическая модель**, лежащая в основе, как дистанционного обучения, так и кейс-метода, – это **конструктивизм**: когда знания и навыки конструируются в процессе сотрудничества студентов и преподавателей, каждый из которых привносит свою интерпретацию и собственный уникальный опыт. Акцент делается на использовании процессов сотрудничества, рефлексии и опыта.

Конструктивизм предлагает широкую теоретическую структуру. Основные положения этой структуры таковы:

- знания конструируются путём процесса активного личного вовлечения во внешний мир. Знание – продукт, который невозможно пассивно получить от других или накапливать. Поэтому учебная среда должна акцентировать личную ответственность и инициативу, например, в организации обучения вокруг постановки и достижения отдельной цели, предоставлять возможность студентам проявить навыки самоуправления и самомониторинга. Дизайн курса должен соответствовать опыту, интересам и потребностям студентов и делать акцент на самонаправленном подходе к обучению;

– знания привязаны к контексту; учебный опыт должен включать возможность сотрудничества и общения с коллегами по обучению и инструкторами, таким образом, изучая проблему с нескольких различных точек зрения и перспектив.

В-четвёртых, опыт показывает, что линейная схема обучения противопоказана для дистанционной формы. И именно *нелинейности* придерживается кейс-метод.

Работа студента базируется на концепции учебной схемы. Это ряд подходов к учебному материалу, доступному для студента и дающему ему возможность достичь его собственной учебной цели. Такие подходы обеспечивают структуру учебного материала, которая открыта в соответствии с индивидуальными целями, а также помогает избежать дезориентации, часто возникающей при использовании гипертекста или систем гипермедиа в дистанционном обучении.

Первый критерий, который преподаватель должен развить у своих студентов – это их *самонаправленность*. При дистанционной форме обучения студент проходит следующие стадии: зависимый – заинтересованный – вовлеченный – самонаправленный.

Как развить у студента качества самонаправленности в обучении?

1. Студентам необходимо давать больше ответственности.
2. Самонаправленное обучение не может происходить в изоляции от других.
3. Люди учат то, чего от них требует выполнение их работы.
4. Взрослые студенты ориентированы на практические задачи и проблемы.

Роль преподавателя здесь очень важна: по мере того, как изменяется характеристика студента, изменяется и значение преподавателя-инструктора.

В идеале при дистанционном обучении преподаватель-инструктор – фасилитатор, вовлекающий студентов в работу, модератор дискуссий и ресурс в процессе обучения, советующий, дающий оценку, анализирующий работу студентов.

Одним из компонентов организационно-методического обеспечения является кейс. К дидактическим принципам кейса можно отнести следующие: индивидуальный и дифференцированный подход, предоставление свободы в обучении, обеспеченность студентов достаточным количеством материалов, возможность обратиться к преподавателю в любое время, формирование навыка умения работать с информацией. Совершенно очевидно, что принципы дистанционного обучения и кейс-метода во многом перекликаются.

Грамотно составленный кейс должен характеризоваться четко выраженными временной, сюжетной и разъяснительной структурами. По своей

сути он наиболее близок методам игровым и проблемному обучению, а также, по нашему мнению, может интегрировать в себе проектную деятельность, целенаправленный поиск информации в сети Интернет и в других источниках.

Недостаточная разработанность кейс-технологий в такой дисциплине, как английский язык, и проведённый нами анализ позволили прийти к выводу о перспективности использования кейсов при дистанционной форме обучения студентов в рамках данной дисциплины, что и было реализовано коллективом кафедры ПЛиИТО на сайте ДО ПГТУ в 2006–2007 учебном году. Одним из компонентов организационно-методического обеспечения в рамках модульно-рейтинговой системы, взятой нашей кафедрой на вооружение в этом учебном году, является кейс. Например, в первом семестре студентам предлагается изучить пять тематических модулей, которые объединены единым сюжетом и действующими лицами. Результатом работы над каждым модулем является выполнение итогового блока кейсовых заданий, которые полностью базируются на материале полилогов, текстов, упражнений к ним, аудиозаданий, а также информации, представленной внутри самих кейсов.

Каждый кейс имеет чёткую структуру и состоит из четырёх разделов:

1. Background/Введение – студент должен прочитать и проанализировать информацию для дальнейшей работы в следующих разделах кейса.

2. Communicative workshop/Мастерская общения – используется реальная информация после контакта с несколькими студентами своей группы.

3. Writing/Письменное задание – небольшое сообщение в рамках изучаемой темы.

4. Multimedia presentation/Мультимедийная презентация – разрабатывается в тех же «рабочих» группах, что и “Communicative workshop”.

Очевидно, что в рамках выполнения кейсовых заданий сочетается индивидуальная работа студентов с работой в парах и микрогруппах по три-четыре человека.

Такая структура помимо совершенствования языковой компетенции позволяет решать проблему преодоления «расстояния», удалённости студента от студента и студента от преподавателя, что нивелирует барьер разобщённости. Сейчас осуществляется процесс экспериментального внедрения кейсов, разработанных в рамках модульно-рейтинговой системы, а также мониторинг успешности студентов, использующих новые технологии.

Несомненно, что кейс-метод качественно обновляет мировоззрение, арсенал средств преподавателя, его инструментарий и заставляет его по-

стоянно работать в направлении эффективного использования методики и дидактики, совершенствования индивидуального педагогического стиля.

Специалисты кейс-метода считают, что он развивает:

- 1) аналитические навыки;
- 2) практические навыки;
- 3) творческие навыки;
- 4) коммуникативные навыки;
- 5) социальные навыки;
- 6) навыки самоанализа.

Вместе с тем кейс-метод не является универсальным. Им нужно пользоваться не вместо, а рядом и вместе с классическими учебными методиками, то есть кейс-метод должен не заменять, а дополнять систему очных или дистанционных занятий. Относительно соотношения в методах обучения не может быть универсальных рекомендаций. Каждая специальность, каждый вузовский предмет, в том числе и английский язык, требует формирования методической стратегии и определения в ней своего места кейс-метода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (подход и модель) / Л.К. Гейхман. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002.
2. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998.
3. Интернет в гуманитарном образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001.
4. Кайдалов, В.А. Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2005.
5. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия.
6. Поляков, О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учеб. пособие / О.Г. Поляков. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003.
7. Окно в ситуационную методику обучения [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.casemethod.ru>.

**Олимпиада как способ повышения мотивации в изучении  
разговорного английского  
для дистанционного сотрудничества и бизнеса**

Вторая Международная конференция «Иностранные языки в дистанционном обучении» называется научно-практической. Данная статья посвящена практическим аспектам, а именно новым формам и методам изучения английского для дистанционной работы.

Я не оговорила. Я хочу начать с понятия «дистанционная работа», а не «дистанционное обучение».

Дистанционная работа – один из признаков «новой экономики» и «нового малого бизнеса», которую вызвали к жизни компьютерные технологии и Интернет. Отличительные черты «новой экономики»: сбор и переработка информации становятся основной технологической операцией; знание – основным ресурсом; для новой экономики нет национальных границ. В «новой экономике» Интернет является не просто техническим средством коммуникации и передачи информации. «Новый малый бизнес» живет в Интернете, как рыба в воде, вне этой среды он существовать не может. Уже сейчас мы видим бизнесы, которые не имеют аналога в реальном мире, и аналитики говорят, что этот процесс будет нарастать.

Дистанционную работу иначе называют телеработой. Есть много разновидностей дистанционной работы. Например, сотрудники компании работают дома, хотя офис находится в пределах досягаемости. Но домашнее рабочее место удобнее и для компании, и для сотрудника.

Самый интересный и волнующий вариант – трансграничная телеработа, значительная часть которой происходит в режиме онлайн. В России первыми такой способ освоили программисты и web-дизайнеры; не выезжая из родных российских городов, они начали сотрудничать с зарубежными корпорациями.

Одна из последних модных разновидностей дистанционной работы – аутсорсинг – передача функций предприятия сторонним специалистам. В русскоязычном варианте журнала «Эсквайр» («Судьба конфиденанта», октябрь, 2005г.) редактор «Эсквайра» в Нью-Йорке описывает, как он воспользовался «главной деловой тенденцией нового века» и нанял «удаленных ассистентов» в Индии.

В России аутсорсингом начинают заниматься call-центры.

Кроме профессиональных аутсорсеров со знанием английского в российских промышленных городах появились их младшие братья. Замечали ли вы, сколько сейчас частных объявлений, предлагающих «услуги диспетчера на дому»? Это не что иное, как дистанционная работа, зачатки аутсорсинга, который быстро перерастает в международный, особенно в промышленных центрах и в приграничных территориях.

Таким образом, в «дистанционном бизнесе» сегодня можно насчитать несколько самостоятельных направлений.

Для «нового бизнеса в Интернете» понятие «дистанционный» является одним из определяющих признаков. Настолько определяющим, что вполне можно признак перенести на явление в целом и обозначить явление как Международный Дистанционный Бизнес.

Когда люди начинают им заниматься, они сразу понимают его специфику. Мне нравится формулировка одного из участников нашего сообщества: «Если вы потеряли работу в Мончегорске, ищите ее в Индии».

Мончегорск – город на Кольском полуострове в Мурманской области, где мы впервые в 2005г. провели WEB-олимпиаду; она стала эффективной и привлекательной формой знакомства с международным дистанционным бизнесом и способом вхождения в этот бизнес.

Для маленьких и средних городов – а большая часть россиян живет именно в таких городах – выход на глобальный интернет-рынок труда открывает новые возможности для решения острой социальной проблемы занятости, сокращения безработицы и преодоления информационного неравенства. Администрация и жители городов начинают понимать, что не надо наращивать производство на морально устаревших предприятиях индустриального века, надо переходить в постиндустриальную информационную эпоху.

Следует уточнить также, что «бизнес» мы понимаем в широком смысле слова, вкладывая в это определение смысл «свое дело». Часто бизнесу предшествуют различные формы сотрудничества. Подобная деятельность привлекательна для семей, подростков, общественных объединений, представителей творческих профессий – то есть тех целевых групп, которые были далеки от классического бизнеса индустриальной эпохи.

Весь потенциал дистанционного бизнеса раскрывается в том случае, если участник владеет английским языком. Задача заключается в том, чтобы десяткам и сотням тысяч россиян, которые оценили преимущества международного дистанционного глобального рынка труда, дать ключ к разговорному английскому.

Сегодня такую задачу ставит и российская высшая школа. Если раньше она занималась исключительно подготовкой преподавателей, то сейчас институты и факультеты начинают выпуск специалистов, которым язык нужен как средство коммуникации, в первую очередь в туристическом и



гостиничном бизнесе. Вузы используют интенсивные способы обучения, преподаватели ставят целью дать даже студентам-«нулевикам» английский за короткий срок и с первых уроков открыть им радость общения на английском.

По моему мнению, эта цель выходит за рамки академической сферы и без преувеличения является целью социальной значимости.

Мы, находясь вне академической сферы с ее проблемами преподавания английского, идем тем же самым путем.

Нашим ключом к разговорному английскому является лингво-тренажер Ричарда Макколы EN 101. Это онлайн-курс изучения английского и одновременно инструмент дистанционного бизнеса. Одно из достоинств лингвотренажера заключается в том, что он замечательно повышает мотивацию изучения языка, потому что от этого напрямую зависит успех в бизнесе.

В 2006 году с применением лингво-тренажера мы проводим уже международную олимпиаду «Web-профессия в глобальном мире: web-педагог». Основные условия олимпиады следующие.

Олимпиаду организует сетевая инициативная группа, в нее входят специалисты высшей школы, предприниматели, журналисты, которые живут в России, Молдове, на Украине, в Казахстане, Чехии, США.

Цель олимпиады – поддержка преподавателей-новаторов, использующих лингвотренажер в обучении иностранным языкам. Долгосрочная цель – создание глобального рынка труда в Интернете для web-педагогов.

Кто же может быть участником олимпиады?

В олимпиаде могут принимать участие:

- педагоги-новаторы, профессиональные преподаватели общеобразовательных и специализированных школ, колледжей;
- преподаватели высших учебных заведений;
- преподаватели центров дополнительного и коммерческого образования;
- репетиторы;
- студенты;
- менеджеры, ответственные за обучение персонала в отелях, туристических фирмах и других корпорациях;
- лидеры и руководители объединений, групп по интересам, которые хотят изучать иностранный язык;
- родители, дети, обучающие членов своей семьи;
- а также все, кому нравится учить язык, обучать других и кто хотел бы попробовать себя в роли web-педагога.

Работа с лингвотренажером – это новая практика, поэтому в условиях олимпиады мы перечисляем способы работы web-педагогов:

– дистанционное преподавание; для связи с учениками используется интернет-конференция;

– веб-педагоги, учителя, репетиторы обучают, находясь в том же помещении (классе), используя возможности онлайн-тренажера EN101;

– обучение во внеаудиторной обстановке: в детских садах, группах по интересам; мамы занимаются со своими детьми, старшие дети с другими членами семьи.

Мы не ограничиваем профессиональную подготовку, способы работы и даже возраст участников. С помощью лингвотренажера дети-подростки вполне могут обучать членов своей семьи английскому.

Особую роль в олимпиаде мы отводим СМИ. Мы даем СМИ интересные информационные поводы. Олимпиада организована в честь Всемирного дня информации в целях развития, который учрежден ООН и ежегодно отмечается 24 октября, предусмотрены благотворительные недели бесплатного доступа на сайты EN 101, каждый победитель опишет свой оригинальный опыт, по итогам мы выпустим брошюру.

Мы предлагаем СМИ не только эти новости. Газета может взять на себя новую роль – партнеров олимпиады. Газета проводит информационную кампанию по нашей методике и становится таким образом в своем регионе лидером социальных перемен: снимаются неведение или стереотипы в отношении интернет-рынка труда, становится понятной суть новых web-профессии и, в частности, web-педагога.

Приняв эту концепцию, активным участником олимпиады стала русскоязычная газета, издатель и редактор которой живет в Канаде, а сама газета существует в Интернете.

По мнению главного редактора и учредителя издания Геннадия Дерткина, «привлекательность олимпиады в том, чтобы включиться в бизнес вместе с читателями и содействовать развитию международного дистанционного рынка труда». Газета издается с декабря 1996 года, имеет широкую сеть корреспондентов во многих странах мира.

Олимпийское задание заключается в том, что участники олимпиады опишут свой опыт преподавания английского с EN101.

Победителям мы дадим возможность рассказать о своих профессиональных достижениях самой широкой аудитории.

Мы заинтересованы в том, чтобы в эту деятельность широко включилась и высшая школа, которая ищет способы обучения, востребованные сегодняшним обществом. Наши достижения в заявленном направлении уже вышли за рамки первых экспериментальных результатов. Мы имеем значительный опыт, методики и готовы начать сотрудничество с учебными учреждениями по совместному плану.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сайт международной олимпиады 2006 «Web – профессия в глобальном мире: web – педагог» [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://www.webolimpiada.com/>.
2. Сайт международной газеты "THE YONGE STREET REVIEW" [Электронный ресурс]. / – ежим доступа: <http://www.newcanada.com/251/251-00016-olimpiada.htm>.
3. Богданов, А. Web-олимпиада, или Бизнес для тех, кто бежит впереди паровоза / А. Богданов, Н. Сейд. – Мурманск, 2005. – 40 с.

**А.А. Хомутова**  
**Ю-УГУ, Челябинск, Россия**  
[anastassia98@rambler.ru](mailto:anastassia98@rambler.ru)

### **Использование мультимедийного пособия в курсе «Практическая фонетика английского языка»**

Сформированность фонологической компетенции, которая является частью общей лингвистической компетенции, имеет стратегическое значение и выступает решающим фактором современного образования в условиях становления информационной цивилизации и межкультурной коммуникации.

По своим потенциальным возможностям новые информационные технологии являются современными и перспективными для использования в сфере образования [1]. Иностранные языки – не исключение. Нами сделана попытка создать мультимедийное пособие по практической фонетике английского языка для студентов факультетов иностранных языков.

Данное мультимедийное пособие построено на основе трех модулей: *теория, диалоги, тесты*.

Модуль «Теория», где содержится теоретический материал, разделяется на три блока по согласным звукам, гласным звукам, слоговой структуре и ударению. Согласные звуки включают *Введение*, шесть блоков по звукам, и седьмой блок, в который входят фонетические процессы согласных звуков, такие как ассимиляция, элизия. Гласные звуки включают *Введение*, пять блоков по звукам, и шестой блок, в который входят фонетические процессы гласных звуков, такие как редукция, сильные и слабые формы, сочетания гласных. Слоговая структура и ударение включают образование слогов и их деление, степени и позиция ударения в слове, ударение в сложных словах и ритм.

Курс практической фонетики английского языка начинается с изучения органов речи и их работы, основных понятий и типичных ошибок. Поэтому во введении к согласным звукам представлено изображение органов речи в

виде рисунка, даются их названия. При нажатии на кнопку определенного органа речи высвечивается его расположение в речевом аппарате. Таким образом, студенты смогут наглядно ознакомиться с органами речи и выучить их название и запомнить местоположение. Во введении к согласным и гласным звукам также представлена их полная схематическая классификация. При изучении любого звука студенты могут обращаться к данным классификациям.

Студенты 1-го курса факультета лингвистики Южно-Уральского государственного университета изучают дисциплину «Практическая фонетика английского языка» по учебнику Соколовой М.А. и др. [2]. Данный учебник четко и ясно излагает теоретический материал, поэтому мы рекомендуем его в качестве основного учебника. Тем не менее нами проведена работа по совершенствованию теоретического материала по звукам, путем представления его в табличной форме: каждый звук классифицируется по 6 параметрам: 1) определение, 2) артикуляция, 3) аллофоны, 4) рекомендации, 5) сравнение с русским звуком, 6) возможные ошибки. Таким образом, студенты смогут изучать теорию не только в текстовой форме, как это дано в учебнике, но и по таблице. Так как студенты используют различные виды памяти, в частности визуальную и слуховую, для каждого звука будет сделана аудиозапись. Таким образом, можно будет прослушать не только сам звук, но и его определение. Мы считаем, что понимание и овладение теоретическим материалом будет более эффективным, если этот материал будет представлен в таблице. Материал, организованный в таблице, запоминается быстрее, так как студенты концентрируют свое внимание не на нескольких страницах учебника, где описан один звук, а на одной строке, где в колонках даны параметры звука.

Кроме того, в качестве иллюстрации каждого звука дается несколько слов, которые можно прослушать и повторить. Например, после изучения теоретического материала на звук [p] нажатием кнопки *play* можно прослушать произношение этого звука. Студенту дается возможность прослушивать произношение звука столько раз, сколько пожелает. Затем даны слова с использованием этого звука в разных позициях, например *pen, apple, tip*, и указано, что в начальной позиции звук [p] имеет сильную степень аспирации, в середине слова – среднюю степень, а в конечной позиции – слабую степень аспирации. При нажатии на кнопку *play* можно прослушать, как произносятся данные слова, и повторить эти слова.

После изучения каждого блока теоретического материала студенты проходят тестирование. Модуль «Тесты» представляет тесты как в форме вопросов, на которые следует ответить, заполнить таблицу, так и вопросов с множественным выбором. На каждый тест отводится 10 минут. После завершения теста нажатием на кнопку *Finish test* выводится результат теста в виде оценки, которая заносится в базу данных. В базе данных хранится номер группы и фамилии студентов, которые занимаются по данному пособию. Ре-

результаты всех тестов заносятся в эту базу данных в виде оценок и процентов. Таким образом, преподаватель в любой момент может просмотреть оценки каждого студента за каждый тест и выявить, какой из студентов разобрался в определенном теоретическом материале лучше, а какой хуже. Если студент выполняет тест на неудовлетворительную оценку, у него есть возможность пройти второй вариант этого теста, но только после того, как материал будет повторен заново. После изучения всех блоков по согласным звукам студенты выполняют общий тест по согласным, такой же общий тест они выполняют после изучения материала по гласным звукам. После завершения работы с теоретическим материалом студенты переходят к практической части занятия, которая начинается с работы над диалогами.

В модуле «Диалоги» диалоги представлены в виде списка, каждый диалог направлен на отработку определенного звука. Студент выбирает необходимый диалог и нажатием кнопки *play* прослушивает этот диалог. Затем начинает его интонировать по предложениям, то есть расставляет в предложении интонационные значки. Перед каждым словом имеется меню выбора интонационных значков. Слушая диалог, студент выбирает тот значок, который он считает правильным. Если он протонировал предложение правильно, то после нажатия кнопки *Next sentence* автоматически появляется следующее предложение. Если же студент протонировал предложение неправильно, то при нажатии кнопки *Next sentence* появится фраза *You've made some mistakes. Try again!* Студенту следует еще раз прослушать эту фразу в диалоге и еще раз протонировать предложение, однако перед теми словами, где интонация проставлена правильно, интонационные значки высветятся красным цветом. А перед теми словами, где имеется ошибка, останется меню выбора интонационных значков. Необходимо поставить еще раз интонационные значки в эти слова. После того, как студент проинтонирует последнее предложение в диалоге и нажмет кнопку *Next sentence*, весь протонированный диалог появится на экране, где все интонационные значки выделены красным цветом. Студенту необходимо прослушать этот диалог несколько раз и повторить самому. После того, как работа с диалогом завершена, студенты в парах работают над этим диалогом. В случае ошибок преподаватель исправляет их и дает свои рекомендации. Каждое занятие включает 5–6 звуков и, следовательно, 5–6 диалогов на эти звуки. После занятия студенты получают домашнее задание: выучить теоретический материал и выучить наизусть протонированные диалоги. Следующее занятие начинается с проверки устных диалогов и теста по теории.

Данная программа рассчитана на работу в мультимедийном классе. Студенты могут заниматься по ней в удобное для них время: работать над диалогами или повторять теорию. Кроме того, они могут выходить в Ин-

тернет из дома, для того чтобы прочитать теорию и протонировать диалоги. На сервере университета имеется сайт этого мультимедийного курса.

По окончании данного курса на зачет выносится тест по всему изученному теоретическому материалу (согласные, гласные звуки, их фонетические процессы, слогоделение, ударение) и выученные наизусть диалоги, а также новые диалоги, которые студенты должны протонировать и воспроизвести.

Считаем, что описанная мультимедийная программа будет способствовать повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, так как, во-первых, это новый метод подачи и изучения материала, во-вторых, программа рассчитана на индивидуализацию обучения, в-третьих, есть возможность выполнять правильно практическую часть в домашних условиях, в-четвертых, оценки за тестовые задания выставляются объективно.

Используя данную мультимедийную программу, преподаватели дисциплины «Практическая фонетика английского языка» освобождаются от проверки тестовых заданий, так как проверку и объективную оценку выставляет программа. Преподаватель не тратит время на занятия для интонирования диалогов, так как правильный вариант всех диалогов заложен в программу и все студенты имеют один правильный вариант. Таким образом, большая часть времени на занятии отводится работе над произношением и интонацией в диалогах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова, С.Л. Новые информационные технологии в дистанционной научно-исследовательской деятельности / С.Л. Попова, Ю.А. Нацкевич // Информационные технологии в образовании: сб. трудов XV конференции-выставки. Ч. IV / – М.: «Бит-про», 2005. – С. 124.

2. Соколова, М.А. Практическая фонетика английского языка: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М.А. Соколова [и др.] – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

**И.Н Шония, Ю.Д. Назарова**  
**Гимназия №4, Пермь, Россия**  
**[ireneshoniya@yandex.ru](mailto:ireneshoniya@yandex.ru), [nazyuliya@mail.ru](mailto:nazyuliya@mail.ru)**

#### **Апробация цифрового образовательного ресурса (цор) «Английский язык»**

ЦОР «Английский язык» является составным компонентом мультимедийного диска «Сдаём ЕГЭ-2004», созданного по приказу Министерства образования и науки РФ в рамках проекта «Информатизация системы об-

разования», и состоит из трёх объектов: экзаменационного теста 2002 года, экзаменационного теста 2003 года и демонстрационного теста 2004 года.

Содержательной основой ЦОР являются экзаменационные варианты и демонстрационная версия единого государственного экзамена, рекомендованные Министерством образования РФ. Это уже служит гарантией валидности и надёжности. Данный ЦОР содержит все компоненты экзамена по английскому языку: чтение, аудирование, письмо, говорение, лексико-грамматический тест. Данный факт способствует использованию диска в качестве подготовительных материалов к экзамену, а также служит средством контроля за сформированностью языковых навыков и речевых умений.

Так, блок «Чтение» представлен заданиями, практикуемыми в трёх видах чтения: ознакомительном (*skimming*), просмотровом (*scanning*) и чтении с извлечением детальной информации (*detailed*). Блок контроля лексико-грамматических навыков состоит из таких заданий, как заполнение пропусков, множественный выбор, словообразование, перефразирование, исправление ошибок.

Разработчики компакт-диска постарались проимитировать ту деятельность, которую учащемуся предстоит выполнить с бланками ЕГЭ. Для этого поле ответов предъявляется на экране компьютера в отдельном правом окне – аналогично тому, как в реальном экзамене разнесены в пространстве тестовый буклет (листы с вопросами) и бланк ответов. По их мнению, можно было сделать удобнее (совместить поле вопросов и поле ответов), но согласно методическим рекомендациям это было сделано сознательно – в целях имитации. С этой же целью предусмотрена возможность свободно пролистывания тестового буклета на экране компьютера – вперед и назад, так что какие-то малопонятные задания можно пропускать, чтобы вернуться к ним, если останется время. Однако практика свидетельствует о том, что данный диск больше используется не в целях контроля и обучения учащихся заполнению бланков ЕГЭ, а в качестве средства обобщения и систематизации знаний и способов деятельности. Нужен более удобный доступ к каждому сложному объекту. Сложные объекты могли бы, по нашему мнению, располагаться подобно тому, как располагаются ссылки в программе «Проводник»:

*Экзаменационный тест 2002 года*

*– Чтение*

*– Аудирование*

*– Лексико–грамматический тест*

*– Письмо*

*– Говорение*

Кроме того, учебные занятия, на которых опробовался цор, не позволяют выполнить все задания объекта в силу временных рамок урока. Как

правило, на одном учебном занятии мы имели возможность рассмотреть какой-либо один объект, и предлагаемая нами структура была бы более удобна в данной ситуации.

Данный цор был опробован на уроках в различных режимах работы: демонстрация на большом экране для всего класса, фронтальный просмотр на уроке в локальной сети, самостоятельная работа учащихся с диском. Уроки с использованием компьютерного диска «Сдаём единый государственный экзамен 2004» (английский язык) были проведены в 11 классе гимназии №4 имени братьев Каменских, в группе с углублённым изучением английского языка, обучающейся по УМК «Matrix. Upper-intermediate» (Oxford University Press) по следующим видам речевой деятельности:

- ознакомительное чтение (skimming) в формате ЕГЭ;
- просмотровое чтение (scanning) в формате ЕГЭ;
- лексико-грамматический тест в формате ЕГЭ Употребление временных форм глагола;
- лексико-грамматический тест в формате ЕГЭ. Словообразование.

Уроки проводились в компьютерном классе, где каждый ученик имел доступ к персональному компьютеру с заранее установленной на нём апробационной программой.

Уроки с использованием диска являются звеном цепочки уроков по подготовке учащихся выпускного класса, обучающихся в профильной группе, к сдаче единого государственного экзамена.

Данные уроки были призваны сконцентрировать внимание не на заданиях как таковых (что не явилось бы новым и интересным для учащихся), а на видах чтения, тестируемых в формате ЕГЭ. В частности, темой данного урока стало ознакомительное чтение (skimming), а целью – активизация стратегии выполнения заданий на данный вид чтения через выполнение реальных демонстрационных вариантов ЕГЭ предыдущих лет, представленных на апробационном диске.

В начале каждого из уроков (организационный момент, сообщение плана урока) были четко обозначены причины и определена необходимость данной темы, что, несомненно, создало положительную мотивацию у учащихся и настроило их на продуктивную работу и восприятие информации.

В начале основной части урока учащиеся знакомились с требованиями к выполнению заданий в формате ЕГЭ (*Инструкция к выполнению ЕГЭ по английскому языку 2006 года*). Также ученики под руководством учителя проанализировали виды заданий, тестируемые в формате ЕГЭ по чтению, лексико-грамматическому тесту. Это, несомненно, один из самых важных этапов урока по обобщению и систематизации знаний и способов деятельности.



Далее, в основной части урока ученики имели возможность активизировать свои знания по выполнению заданий, обобщить и систематизировать стратегии их выполнения. Для этого учитель в форме вопросов-ответов, с опорой на знания учащихся, полученные на предыдущих уроках, помог им вывести и сформулировать стратегию выполнения заданий в формате ЕГЭ.

Затем ученикам предлагалась работа за компьютером по применению данной стратегии на практике, через выполнение заданий с апробационного диска «Сдаём единый государственный экзамен 2004» (английский язык). Причем первое задание (ЕГЭ-2002) было проработано пошагово учителем вместе с учениками, с объяснением каждого действия и демонстрацией его на большом экране через медиапроектор. Такая форма работы, без всякого сомнения, обеспечила каждому возможность проследить и сопоставить свои действия по выполнению заданий данного типа с алгоритмом. Учащимся была предоставлена возможность самостоятельно поработать над заданиями раздела экзаменационного варианта 2003 и демоверсии 2004 года, что также помогло каждому систематизировать собственные знания, обозначить собственные трудности и попросить помощи у учителя в своём конкретном затруднении. Это доказывает то, что компьютер обеспечивает большую индивидуализацию обучения на уроке, что несомненно положительно сказывается и на результатах деятельности учеников.

Анализ выполненных работ, проведенный в конце основной части урока, показал, что большая часть учащихся 11-го класса справились с заданиями апробационного диска успешно!

Использование компьютера на уроках было целесообразно, т.к. именно он стал основным способом достижения поставленной в начале урока цели. Компьютер и диск явились средством экономии времени на уроке и обеспечения индивидуального подхода к учащимся, что является исключительно важным на уроках обобщения и систематизации знаний.

Результаты, полученные на данном уроке, доказывают целесообразность использования компьютерных программ на уроках английского языка по обобщению и систематизации знаний учащихся старших классов в период подготовки к сдаче ЕГЭ.

Научное издание

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Материалы  
II Международной научно-практической конференции  
(Пермь, 6–8 февраля 2007 г.)

Рукопись печатается в авторской редакции

Корректор И.А. Мангасарова  
Компьютерный набор И.И. Зуев

Изд. лиц. ЛР № 020370

---

Подписано в печать 24.01.07 . Формат 60×90  
Набор компьютерный. Усл. печ. л. 19,75  
Тираж 100 экз. Заказ № 7

---

Издательство  
Пермского государственного технического университета  
Адрес: 614000, Пермь, Комсомольский пр., 29, к. 113  
Тел. (342) 219-80-33