

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Лаборатория международных проектов

**СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ
СТРАН МИРА И РОССИИ**

Коллективная монография

Москва
2018

УДК 378
ББК 74.489.279

Редакционная коллегия: Кабахидзе Е.Л., кандидат философских наук, Сувилова А.Ю., кандидат педагогических наук, Джеймс Хайнс, PhD, профессор.

Рецензенты:

Киров Е.Ф., доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

Павлов И.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева

Создание и реализация дистанционных образовательных программ: опыт университетов стран мира и России: коллективная монография, отв. ред.: Кабахидзе Е.Л., Сувилова А.Ю., Джеймс Хайнс - М.: МГПУ, 2018. - 164 с.

В сборнике представлены материалы семинара «Организация дистанционных образовательных программ для образовательных организаций города Москвы» с участием университетов стран ближнего и дальнего зарубежья, который состоялся в Московском городском педагогическом университете.

Материалы статей, включенные в данный сборник, могут представлять интерес для специалистов разных областей научного знания, ведущих разработку и реализацию образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, включенных в проектно-исследовательскую деятельность по повышению качества российского образования и участвующих в процессах интернационализации образования.

ISBN 978-5-91730-755-8

УДК 378
ББК 74.489.279

© Коллектив авторов, 2018.
© ГАОУ ВО МГПУ, 2018.

Бабкина Вера Александровна – аспирант, преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений МИД РФ (г. Москва), *глава - 1.*

Бурлакова Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент кафедры филологии Академии социального управления (г. Москва), *глава - 2.*

Вишневская Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва), *глава - 3.*

Гуляниц Анна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной работе кафедры языкознания и переводоведения института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва), *глава - 4 (в соавторстве).*

Гуляниц Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языкознания и переводоведения института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва), *глава - 4 (в соавторстве).*

Иванова Анна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения института иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва), *глава - 3.*

Кабахидзе Екатерина Львовна – кандидат философских наук, заведующий лабораторией международных проектов управления стратегического развития Московского городского педагогического университета (г. Москва), *глава -13(в соавторстве).*

Колоцей Светлана Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь), *глава - 5 (в соавторстве).*

Клюева Евгения Михайловна – магистрант кафедры романо-германской филологии Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь), *глава - 5 (в соавторстве).*

Леменкова Александра Сергеевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии факультета иностранных языков Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь), *глава - 10 (в соавторстве).*

Мунира Хрибиш - кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков Высшего института языков Туниса Университета Карфагена (г. Тунис, Тунисская Республика), *глава - 4*;

Починок Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка Гомельского государственного университета им. Ф.Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь), *глава - 6*.

Прудникова Татьяна Анатольевна – преподаватель английского языка пансиона воспитанниц Министерства обороны РФ, аспирант кафедры «Психология развития. Акмеология» Московского государственного психолого-педагогического университета (г. Москва), *глава - 7*.

Северова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, магистр лингвистики, доцент, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений МИД РФ (г. Москва), *глава - 8*.

Соловьева Юлия Олеговна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва), *глава - 11*;

Сувинова Анастасия Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории международных проектов управления стратегического развития Московского городского педагогического университета (г. Москва), *глава -13(в соавторстве)*.

Ульянова Эмилия Фаридовна – ассистент кафедры иностранных языков института радиотехнических и телекоммуникационных систем Московского технологического университета (г. Москва), *глава - 9*.

Ясюченя Александра Сергеевна – студентка 4 курса кафедры романо-германской филологии факультета иностранных языков Гомельского государственного университета им. Ф.Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь), *глава - 10 (в соавторстве)*.

Джулия Херрон, PhD - доцент факультета математики и методики преподавания в начальной школе Государственного университета им. Сэма Хьюстона (г. Хантсвилл, штат Техас, США), *глава - 12*.

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	8
ГЛАВА 1. ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СВОБОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА БЕРЛИНА)	14
1.1. Особенности информационно-образовательной среды Свободного университета Берлина	15
1.2. Организация учебного процесса для иностранных студентов в Свободном университете Берлина	17
1.3. Современные медиа-технологии в учебном процессе Свободного университета Берлина: Moodle, социальные сети, электронная почта	19
1.4. Информационно-коммуникационные технологии как микросреда интернационализации образования и интеграции иностранных студентов в жизнедеятельность университета	21
Библиографический список к главе 1	22
ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	23
2.1. Система качества профессиональной подготовки студентов	24
2.2. Информационные технологии - неотъемлемая часть системы управления качеством профессиональной подготовки студентов	26
2.3. Преимущества и недостатки информационно-коммуникационных технологий в обучении	28
Библиографический список к главе 2	32
ГЛАВА 3. ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ (PEER ASSESSMENT) В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ	33
3.1. Технологии взаимооценивания студентами при обучении иностранным языкам	36
3.2. Опыт применения технологии взаимооценивания студентов направления подготовки «Лингвистика»	38
Библиографический список к главе 3	45
ГЛАВА 4. ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	47
4.1. Применение электронного учебника в учебном процессе с иностранными студентами: общедидактические принципы	48
4.2. Информационно-коммуникационная среда университета: принципы организации и функциональные задачи	51
Библиографический список к главе 4	59

ГЛАВА 5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИОННЫХ ТЕХНИК В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	61
5.1. Роль игры в образовательном процессе: психолого-методические, эвристические и аксиологические элементы игры	64
5.2. Принципы геймификации образовательных онлайн ресурсов	70
5.3. Ключевые принципы эффективного применения геймификации в образовательном процессе	72
Библиографический список к главе 5	74
ГЛАВА 6. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	76
6.1. Межкультурное общение и принцип контрастивности культур	78
6.2. Обучение межкультурному общению: основные принципы и комплексы заданий	82
6.3. Культуроведчески-ориентированные ролевые игры в обучении иноязычному общению	85
Библиографический список к главе 6	87
ГЛАВА 7. ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ	89
7.1. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: телекоммуникационный проект	89
7.2. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: «живой квест», веб-квест	91
7.3. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: комиксы	93
7.4. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: подкасты, ментальные карты	94
Библиографический список к главе 7	97
ГЛАВА 8. ИНТЕГРАЦИЯ КУРСА ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННУЮ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ПРОЕКТ)	99
8.1. Обучение домашнему чтению на примере „LeichteLektüre“	101
8.2. Анализ трудностей при обучении чтению на иностранных языках	102
8.3. Ключевые этапы разработки интерактивного учебного пособия по домашнему чтению	105
8.4. Интерактивные технологии обучения в системе Smarteducation	108
Библиографический список к главе 8	112

ГЛАВА 9. О ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ	114
9.1. Обучение русскому языку как иностранному с применением дистанционных образовательных технологий на примере студентов Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского (Болгария)	114
9.2. Особенности обучения русскому языку как иностранному в Тунисской Республике: опыт Карфагенского университета	118
Библиографический список к главе 9	123
ГЛАВА 10. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ В БЕЛОРУССКИХ ВУЗАХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	124
10.1. Рекомендации по применению ИКТ в обучении иноязычному общению иностранных студентов	127
10.2. План урока - тема «Время» - с применением дистанционных образовательных технологий	128
Библиографический список к главе 10	132
ГЛАВА 11. ОБУЧЕНИЕ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ «ОБЛАЧНОГО» ОБРАЗОВАНИЯ	134
11.1. Методы дистанционного образования и электронные образовательные платформы при обучении иностранным языкам: blended learning, e-learning, Moodle, Wiki	137
11.2. Примеры контрольно-отчётных заданий в обучении межкультурному общению с использованием дистанционных образовательных технологий	139
Библиографический список к главе 11	141
ГЛАВА 12. SHAPE SORTERS: HOW CAN MATHEMATICS COME TO LIFE IN THESE TOYS? СОРТЕРЫ: ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ИГРУШЕК	142
12.1. Thematic Shape Sorters	143
12.2. Academic Shape Sorters	144
Библиографический список к главе 12	145
ГЛАВА 13. КАЧЕСТВО ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	147
13.1. Дистанционное образование и оценка качества образовательных программ: ключевые термины	149
13.2. Формула качества дистанционных образовательных программ	153
Библиографический список к главе 13	163

Дистанционные образовательные технологии, информационные и телекоммуникационные средства обучения, дистанционные образовательные программы, электронное обучение, массовые открытые онлайн курсы и активно внедряемая цифровизация образования стали неотъемлемой составляющей реформ образования, учебных программ, планов, методик обучения, образовательного пространства детских садов, школ, колледжей, университетов и научно-исследовательских институтов в XXI веке.

Порядок применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе образовательных организаций России зафиксирован рядом нормативных документов Министерства образования и науки РФ, например:

– Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Приказ Минобрнауки России от 20.01.2014 № 22 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»;

– Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 №2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

– Приказ Минобрнауки от 06.05.2005 №137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» и др.

Дистанционное образование стало частью стратегии развития национальных систем образования большинства стран мира, приведем некоторые нормативные и стратегические документы, принятые странами-государствами в составе Европейского Союза:

- European Digital Competence Development Framework;
- Rethinking education, COM (2012);
- European Digital Agenda, COM (2010);
- Grand Coalition for Digital Jobs;
- UNESCO Paris declaration, Open Education Resources (OER);
- TEACH Act;
- State Authorization of Distance Education;
- Digital Single Market strategy и др.

Дистанционное образование провозглашается сегодня представителями Исполнительного агентства по культуре, образованию и аудиовизуальным средствам Европейского Союза непременным условием реализации условий

Болонского соглашения и создания единого образовательного пространства в Европе¹.

Что собой представляет дистанционное образование? В чем состоит его смысл и конечная цель? Современная педагогическая литература предлагает различные определения понятию «дистанционное образование» в контексте сложившихся социально-экономических, философско-мировоззренческих, геополитических и глобализационных отношений. Так, под дистанционным образованием некоторые авторы понимают передачу социально-культурного опыта через использование информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательной работе, качественно новую форму образования в XXI веке в условиях целенаправленного и специально организованного процесса взаимодействия обучаемого и обучающего, находящихся в отдалении от образовательного учреждения.

В качестве основного ценностного содержания дистанционного образования большинство авторов отмечают индивидуализацию процесса обучения, расширение доступа к образованию, равные возможности, стимулирование процесса обучения в течение всей жизни. Среди преимуществ обучения с использованием дистанционных образовательных технологий выделяют:

- Гибкий график, т.е. обучающийся самостоятельно определяет время начала и длительность занятий;
- Экономия средств на транспортной логистике, т.е. нет необходимости физически перемещаться для обучения по выбранной программе;
- Студентоцентрированность образовательного процесса, когда обучающийся выступает ключевым условием образовательного процесса;
- Открытый доступ к информации;
- Коммуникация с другими студентами, которые посещают данный онлайн курс, организация групповой работы;
- Развитие способности обучающегося к самообучению.

Таким образом, технологическая и информационная революции в постиндустриальную эпоху открыли новые возможности для обучающихся через доступ к образовательным и информационным ресурсам в различных точках Земного шара в любых объемах. Образовательный процесс стал возможен с включением студентов из школ и университетов разных стран мир под руководством лучших мировых преподавателей и ученых.

С другой стороны, дистанционное образование усугубило и еще более драматизировало социальные, экономические и производственные отношения информационного общества: «Обучение носит сугубо информационный

¹ Луди ван Битен (Ludy Van Buuten), Генеральный секретарь, приветственная речь на семинаре «Болонское соглашение и вызовы дистанционного образования. Вклад неклассических форм образования в становление единого образовательного пространства стран ЕС»

характер и направлено на запоминание. Единственная цель - запрограммировать обучаемого, а не научить его глубоко мыслить»².

К основным существенным недостаткам дистанционного образования обычно относят:

- Отсутствие или недостаточность методики обучения с использованием дистанционных образовательных технологий;
- Недостаточный контакт и социальное общение с учителями и другими участниками образовательного процесса;
- Отсутствие сильной мотивации, самоконтроля и самодисциплины для обучения онлайн;
- Высокие трудозатраты со стороны учителя в разработке онлайн курса;
- Качество обучения онлайн часто ниже контактного обучения.

Несмотря на то, что дистанционные образовательные программы реализуются во многих странах мира уже более 30 лет, нерешенными остаются вопросы обеспечения качества дистанционных образовательных программ, методики обучения и контроля знаний, полученных в системе онлайн обучения, учет личностных и психологических особенностей обучающихся для поддержания высокой степени мотивации к обучению и многие другие психолого-педагогические, социально-экономические, технологические факторы.

В предлагаемой вашему вниманию монографии была предпринята попытка представить опыт работы преподавателей различных областей гуманитарного и естественнонаучного знаний с дистанционными образовательными технологиями, разработки и применения методики преподавания иностранных языков, межкультурной коммуникации, русского языка как иностранного с использованием образовательных онлайн ресурсов, системы мониторинга качества дистанционного обучения, создания виртуального образовательного пространства образовательных организаций России, стран ближнего зарубежья, Европейского Союза и США.

В *первой главе* представлена модель информационно-образовательной среды (ИОС) Свободного университета Берлина, которая играет ключевую роль в адаптации иностранных студентов. Основываясь на своем опыте обучения в Свободном Университете Берлина, автор рассматривает особенности ИОС данного университета. Описывается интеграция в социальную и научную жизнь иностранных студентов с помощью современных технологий: внешних электронных ресурсов, виртуального пространства.

Роль информационных технологий в системе управления качеством профессиональной подготовки студентов дистанционной формы обучения описана *во второй главе*. Автор рассматривает цели, принципы, функции, преимущества и недостатки информационных технологий в процессе их

² Соммер Дарио Салас. Мораль XXI века: Пер. с исп. - М.: Издательство «Кодекс», 2014. - С.48

использования в дистанционном обучении и как средства управления самостоятельной работой студентов. Проводится обзор современных информационных технологий, положительное и отрицательное влияние их на процесс обучения, а также представлены короткие рекомендации по составлению и использованию программ.

В *третьей главе* рассматривается технология взаимооценивания как эффективный метод оценивания групповой работы на занятиях по английскому языку. В рамках современной концепции личностно-ориентированного образования взаимооценивание обучающихся в вузах, в том числе лингвистических, становится эффективным инструментом «обратной связи» между преподавателем и обучающимися, а также мониторинга обучающимися собственной успеваемости. Формально организованное преподавателем и неформальное, происходящее непосредственно в аудитории или в дистанционном формате, в устной или письменной форме, взаимооценивание способствует формированию ряда профессиональных и общекультурных компетенций, включая развитие критического мышления и навыков сотрудничества.

На каких принципах и технологических решениях построено информационно-образовательное пространство современных университетов, которые принимают на обучение иностранных студентов? В *четвертой главе* рассмотрено понимание информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в контексте профессиональной подготовки иностранных студентов в высшем учебном заведении. Уделено внимание особенностям применения ИКТ в системе бакалавриата и магистратуры с учетом возрастных особенностей обучающихся. Проведен анализ основных принципов построения электронного учебника для профессиональной подготовки иностранных студентов. Предложен анализ сайтов ведущих вузов с точки зрения организации единой информационно-коммуникативной среды обучения.

Феномен геймификации в дистанционном обучении как способ, позволяющий повысить мотивацию студентов на достижение успеха и раскрыть творческие способности личности, анализируется в *пятой главе*. Выделяются основные отличия геймификации от игры, обосновывается эффективность применения геймификации как современного способа организации обучения, описываются основные элементы геймификации и правила использования данного подхода в образовательной среде. Также описываются отрицательные аспекты применения геймификации и даются советы, как их избежать.

В *шестой главе* представлено содержание обучения межкультурному общению иностранных студентов. Автор раскрывает значение принципа контрастивности в изучении иностранного языка и культуры, выявляет его содержание и определяет пути реализации данного принципа в процессе обучения. Показано практическое использование данного принципа на ориентировочном и исполнительском этапах обучения межкультурному

общению и даны методические рекомендации. Приведены примеры ориентировочных и интерактивных заданий, направленных на реализацию цели исследования.

Описание электронных образовательных медиа как потенциального нового ресурса, позволяющего решить следующие задачи, связанные с повышением эффективности образовательного процесса: 1) способствовать активизации познавательной деятельности обучающихся; 2) дать возможность изучать материал по индивидуальным образовательным траекториям; 3) в значительной мере решить проблему обеспечения наглядности в преподавании иностранного языка; 4) открыть новые возможности для использования проверки знаний, мониторинга образовательных процессов, реализации дистанционных форм обучения автор рассуждает в *седьмой главе*.

При обучении иностранным языкам значительная роль в формировании коммуникативных навыков, лингвокультурных знаний отводится домашнему чтению. С целью оптимизации курса домашнего чтения в *восьмой главе* предлагается создание электронного интерактивного учебного пособия. Уделяется также внимание проблеме авторских прав, связанных с использованием текста художественного произведения. Решением проблемы может стать сочинение текста самим разработчиком, что демонстрируется автором на примере проекта собственной разработки для использования в дистанционном и смешанном обучении русскому языку как иностранному.

Опыт обучения студентов Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского (Республика Болгария) в обучении русскому языку как иностранному с применением дистанционных образовательных технологий, фрагмент такого урока представлены в *девятой главе*.

Обучению туркменских студентов иностранным языкам (в частности английскому) с помощью информационно-коммуникационных технологий посвящена *десятая глава*. Описывается опыт применения компьютерных технологий на занятиях, обозначены их функции. Сделаны выводы о преимуществах и недостатках использования информационно-коммуникационных технологий. Основываясь на опыте применения информационно-коммуникационных технологий, выделен ряд рекомендаций для преподавателей, использующих их на своих занятиях, а также представлена разработка занятия по английскому языку у туркменских студентов 1 курса.

Электронные образовательные платформы, такие как Moodle, специальные вебсайты, например, Wiki, служат в качестве интерфейса и позволяют создавать самые разнообразные курсы, ориентированные на индивидуального или группового получателя. С помощью таких платформ возможны передача содержания, контроль доступа пользователей к определенным материалам, организация дискуссионных групп, оценка личного участия каждого ученика, а также промежуточное и итоговое тестирование. По мнению автора *одиннадцатой главы*, использование платформы Moodle значительно расширяет возможности дистанционного повышения

квалификации педагогических работников. Однако, популярная в настоящий момент дистанционная форма обучения имеет свои преимущества и недостатки в зависимости от контекста обучения, которые подробно проанализированы в этой главе.

В *двенадцатой главе* представлены игры, развивающие математическое мышление у детей. Сортеры представляют собой не только возможность выучить различные геометрические фигуры, но и включать математические понятия в учебный опыт детей. Национальная ассоциация по вопросам образования маленьких детей (NAEYC) и Национальный совет учителей математики (NCTM) предположили, что игра не всегда подразумевает, что начнется изучение математических понятий, но игра позволит эффективно преподавать математические понятия.

Процессы глобализации, унификации национальных образовательных систем, интернационализации и цифровизации образования во многом взаимообусловлены и взаимосвязаны. Качественное образование сегодня невозможно без участия студентов и преподавателей в программах академической мобильности, реализации международных научно-исследовательских проектов с применением дистанционных технологий. Следовательно, как полагают авторы заключительной *тринадцатой главы*, необходимо разработать универсальную методологию оценки качества дистанционных образовательных программ, перечень критериев и показателей, применяемых отдельно и одновременно системно ко всем элементам образовательной среды университетов различных стран мира на институциональном уровне, при этом в качестве технологической основы такой методологии могут стать системы мониторинга качества образовательных программ университетов Германии, Ирландии и Великобритании

Если бы к редакционной коллегии обратились с вопросом, как вы представляете себе состояние дистанционного обучения сегодня, то мы бы провели метафоричное сравнение дистанционного образования с айсбергом. Над поверхностью воды ледяной гигант хорошо просматривается с палубы любого корабля, его очертания ясные, размеры понятные, однако под водой его объёмы и формы представляются совершенной загадкой (до момента использования специальной техники, например, гидролокатора), коварство айсбергов нам хорошо известно из истории судоходства.

Так и дистанционное образование сегодня, - при очевидных преимуществах (экономических, научных, социальных, технологических и проч.), уровне развития информационно-коммуникационных технологий, открытыми остаются главные вопросы: готов ли человек к массовой цифровизации образования, в какой степени дистанционное образование отвечает жизненным потребностям современного общества и государства, ведь в самый неожиданный момент айсберг может перевернуться, приняв черный цвет от воды, и перестать от этого быть заметным в корабельной рубке (история трагичной гибели «Титаника» известна каждому школьнику).

ГЛАВА 1

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СВОБОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА БЕРЛИНА)

Сегодня благодаря активному взаимодействию университетов всего мира многие студенты имеют возможность поучиться за рубежом. Семестр или год, проведенный в иной культуре, открывает новые горизонты, не только расширяет кругозор, но и предоставляет массу возможностей для профессионального становления. ВУЗы в свою очередь заинтересованы в иностранных студентах, стремятся создать международную атмосферу, т.к. взаимодействие разных культур в рамках одного пространства обогащает образовательный процесс, а также повышает рейтинг ВУЗа. В связи с возросшим интересом студентов к академической мобильности особое внимание стали уделять роли информационно – образовательной среды для иностранных студентов, успешное обучение которых неразрывно связано с адаптацией в университете.

Актуальность исследований, посвященных ИОС университета, обусловлена тем, что она играет ключевую роль не только в процессе обучения, но и становления студента как профессионала [2, с. 66]. ИОС ВУЗа создает условия, в которых осуществляется не только учебная деятельность, но и формируются личностные качества студента, оттачиваются профессиональные навыки, определяющие впоследствии востребованность выпускника. Интернационализация рынка труда подталкивает исследователей уделить внимание также и особой роли ИОС для иностранных студентов.

В настоящей главе рассматривается ИОС для иностранных студентов в Свободном Университете Берлина. Сама история создания университета обусловила его международную направленность. Свободный университет был основан в 1948 г. стараниями профессоров и студентов как альтернатива Университету имени Гумбольдта, оказавшемуся в послевоенном Берлине в советской зоне оккупации. Преследования советского командования за критику власти и инакомыслие способствовали открытию нового университета в Западном Берлине, объединившего несогласных студентов и преподавателей. Не случайно девизом университета было выбрано латинское изречение «Правда, Справедливость, Свобода» (Veritas – Iustitia – Libertas). Сегодня университет входит в список ведущих высших учебных заведений Германии (Exzellenzinitiative) и сотрудничает с 450 университетами по всему миру, имеет представительства в России, Китае, США, Индии, Латинской Америке, на Ближнем Востоке. Международная направленность ВУЗа способствует активному студенческому обмену и притоку иностранных студентов из более 80 стран. Интересно отметить, что в Стратегии по интернационализации

Свободного университета до 2020 г. в качестве одной из сильных сторон университета выделяется «высокая привлекательность для выдающихся талантов со всего мира».

Основываясь на своем опыте обучения в данном ВУЗе, автор выделяет некоторые особенности информационно-образовательной среды данного ВУЗа для иностранных студентов.

1.1. Особенности информационно-образовательной среды Свободного университета Берлина

Под ИОС автор вслед за С.А. Назаровым понимает следующее: «Информационно-образовательная среда вуза - педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций» [3, с. 17].

Выделяют три типа ИОС. Первый тип среды опирается на внутреннюю структуру человеческого знания и ориентируется на представление знания (электронные библиотеки, пособия). Второй тип среды базируется на идее самостоятельного приобретения знания. Восприятие обучения как активного процесса было заложено еще Выготским. Третий тип среды – смешанный, предполагающий интеграцию первого и второго типа. По утверждению современных исследователей сегодня происходит формирование третьего типа среды, т.е. среда выступает одновременно и как источник знания и как площадка для организации самостоятельной работы [2, с. 53 – 55].

ИОС Свободного университета Берлина относится к третьему типу. Образовательный процесс построен таким образом, что студент имеет массу возможностей для постоянного самообразования. Выделим некоторые характерные черты.

Сайт. В первую очередь при знакомстве с новым университетом и принятии решения о прохождении стажировки или полностью программы обучения в зарубежном ВУЗе огромную роль играет грамотная организация сайта, т.к. всю общую информацию студент получает в интернете. На сайте Свободного университета легко ориентироваться, ссылка на международное сотрудничество и информацию для иностранных студентов расположена по центру и ее трудно не заметить. В каждом разделе данной рубрики можно получить пошаговую инструкцию для выполнения любого действия будь то регистрация студента, выбор курса, знакомство с организацией библиотеки или подготовка к экзамену. Вся информация доступна на двух языках – немецком и английском, что намного облегчает подготовку иностранных студентов к учебе. Большим подспорьем также является специально созданный для иностранцев интернет-портал Свободного университета Берлина (Distributed Campus), на котором можно получить информацию не только об условиях учебы, но и в

целом о системе образования Германии, а также можно получить советы и подсказки о том, как лучше организовать свою жизнь в Берлине. Таким образом, сайт выступает как первый этап адаптации иностранного студента в ВУЗе. Изучение информации в спокойной не ограниченной по времени обстановке с возможностью использовать словарь существенно облегчает решение многих организационных вопросов и помогает избежать дополнительного стресса.

Уже во время обучения сайт используется, чтобы получить информацию о конференциях, стажировках, предстоящих проектах, стипендиях, конференциях, научных событиях, лекциях. Не выходя из дома, можно записаться в спортивную секцию или на дополнительный курс иностранного языка. Не нужно получать случайным образом информацию от знакомых, общий обзор возможностей есть в сети.

ZEDAT. За информационные и технические средства связи отвечает центральная организация по обработке данных (ZEDAT), которая представляет услуги для студентов, преподавателей и сотрудников университета, а также принадлежащих ему учреждений, в учебе, проведении исследований и при решении административных вопросов. Регистрация на портале ZEDAT дает доступ иностранному студенту ко всем услугам, в том числе доступ в интернет в кампусе и подключение к Научной сети Германии (das Deutsche Wissenschaftsnetz).

Библиотека. Университетская библиотека объединяет 15 библиотек по специальной литературе и представляет собой кооперативную библиотечную систему. Библиотечный фонд составляет около 8 млн. печатных изданий, 70 000 электронных журналов, 500 000 электронных книг и 1600 баз данных. Студенты также имеют доступ к библиотекам Гумбольдтского университета, Технического университета и Потсдамского университета, что идеально для обучения и проведения исследований.

Многие студенты предпочитают работать в библиотеке, т.к. там царит особая атмосфера и есть доступ к любой необходимой литературе. В распоряжении студентов более 3300 оборудованных рабочих мест. При желании можно заранее забронировать любимое место в библиотеке на конкретную дату и время.

Важным компонентом работы в библиотеке является библиотечный портал Primo, предоставляющий доступ не только к «местным», но и внешним ресурсам. После получения аккаунта ZEDAT студенты могут зарегистрироваться на Primo. С помощью сервиса Primo megaindex студент может осуществлять поиск в каталоге, состоящем из около миллиона электронных ресурсов, большая часть из которых является специальной литературой на английском языке. Данный портал является идеальным началом для поиска книг, глав из книг, журнальных и газетных статей, обзоров, аудио и видео файлов. Чтобы студентам было проще разобраться с особенностями работы в поисковой системе, на сайте университета вывешено обучающее

видео, в котором пошагово объясняется алгоритм работы. Также обращается внимание на то, что дополнительно необходимо использовать базы данных специальной литературы.

С помощью библиотечного портала Primo можно получить информацию о наличии необходимой литературы. При необходимости есть возможность заказать доставку из других библиотек Берлина, Германии и даже других стран. Предпосылкой для этого является лишь наличие действующего читательского билета.

Если книга нужна срочно или студент считает, что она могла бы обогатить научный фонд библиотеки, то он может воспользоваться опцией «заказать для покупки» (Kaufvorschlag). Для этого необходимо заполнить онлайн-формуляр. О решении библиотеки сообщается по электронной почте.

Открытость научного знания. Свободным университетом Берлина подписана Берлинская декларация об открытом доступе к научному и гуманитарному знанию (Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities). Университет выступает за свободный доступ к достижениям науки и культурному наследию и в связи с этим рекомендует всем кто, занимается научными исследованиями в стенах ВУЗа, публиковать свои труды и результаты исследований в журналах с бесплатным доступом к статьям (Open-Access-Zeitschriften). При публикации в платных журналах следует загружать электронную версию на сервере Университета с тем, чтобы каждый имел возможность ознакомиться с результатами труда.

1.2. Организация учебного процесса для иностранных студентов в Свободном университете Берлина

Учебный план. Для иностранных студентов учеба в Свободном Университете Берлина может стать трудным, но интересным делом. По сравнению с системами университетов по всему миру немецкий университет, как часто говорят, предлагает больше независимости и свободы, от выбора курсов до составления собственного расписания. Стиль преподавания может отличаться в зависимости от выбранной программы, но в любом случае студенты столкнутся с огромным выбором лекций, семинаров, практических занятий, требующих активного участия в дискуссиях и подготовки выступлений. Несмотря на то, что некоторые дисциплины преподаются на английском, основным языком преподавания является немецкий, поэтому настоятельно рекомендуется посещать курсы в специальном языковом центре до начала семестра или уже во время учебы, что, несомненно, является дополнительной нагрузкой на обучающегося. Следует, однако, отметить, что обучение на курсах не предполагает освоения специальной лексики и терминологии, необходимой для успешного обучения. Поэтому иностранные студенты вынуждены изучать ее по ходу обучения в течение семестра.

Несомненным плюсом обучения в немецком университете является также и то, что студент не выбирает курс «вслепую». Каждый, зарегистрировавшись на сайте, имеет возможность получить подробную информацию о выбранном

курсе, ознакомиться с содержанием и планом курса на семестр. Также предоставляется возможность получить информацию о преподавателе, его научных интересах, проводимых исследованиях, участии в стажировках, проектах и т.д. Данная информация помогает сориентироваться и выбрать именно тот курс, который предоставляет наибольший интерес для студента и соответствует его научным предпочтениям. Особенно это важно для иностранных студентов, приехавших лишь на семестр или два и не имеющих представления о преподавателях и курсах.

Учебный процесс. Особенностью всех немецких университетов по сравнению, по крайней мере, с российскими ВУЗами является небольшое количество пар в неделю, примерно 6-7 занятий, большую часть из которых составляют семинары, что является следствием процесса индивидуализации образования по мере развития информационно-коммуникационных технологий. Занятия по какой-либо дисциплине не делятся на лекции и семинары, в зависимости от направленности курса выбирается только один формат – либо лекция, либо семинар, что позволяет формировать учебный план из меньшего количества пар. Лекций, где студент молча усваивает информацию, очень мало, большинство занятий проходят в форме семинара – дискуссии. На первом занятии студенты получают полностью план курса на семестр с расписанием прохождения тем. К каждому занятию студенту предлагается литература для чтения, как правило, это выдержки из научных трудов или статьи. Благодаря такой организации студент самостоятельно знакомится с темой, а на семинаре группа студентов (в порядке очередности) выступает с презентацией, освещает проблемные моменты, а преподаватель развивает дискуссию, побуждая студентов высказать свое собственное мнение, опровергнуть или согласиться с основными положениями и тезисами. Дискуссионная форма проведения занятий улучшает навыки диалогового общения, монологического высказывания, структурирования выступления и выстраивания аргументационной последовательности.

Перед иностранным студентом стоит нелегкая задача. Прежде чем преодолеть свой страх и начать выступать, поднимать дискуссионные вопросы на занятиях, необходимо овладеть неким базовым запасом специальной лексики. Ведение профессионального диалога на иностранном языке требует тщательной подготовки не только в профессиональном плане, но и языковом. Подобная практика и оттачивание мастерства формулирования идей на неродном языке является прекрасной подготовкой будущего специалиста.

Для развития навыков выступления и диалогового общения в университете также часто устраивают подиумные выступления со свободным микрофоном и дни науки.

Решающую роль в образовательном процессе играют преподаватели. Большая часть преподавателей постоянно вовлечена в проведение исследований с международным участием, участвует в стажировках в ВУЗах – партнерах, привлекает студентов, в том числе и иностранных, для участия в

научно-исследовательских проектах. Совмещение работы над исследованием и преподавание дисциплины, связанной с научным трудом, обогащает образовательный процесс. Студенты оказываются вовлечены в интересный процесс всестороннего изучения предмета, а преподаватель, открыто обсуждая и критически рассматривая свое исследование, получает вдохновение и новые толчки к развитию. Таким образом, преподавание носит научный характер и прививает студентам навыки исследовательской работы. Роль иностранных студентов в данном процессе велика, т.к. очень часто они привносят новые идеи, источники информации, особенно, если исследование связано с их родной страной, культурой или языком. Например, преподаватель, изучающий экономическое взаимодействие ЕС и Китая, не обязательно должен владеть китайским языком, чтобы всеобъемлюще изучить и проанализировать данные, а вполне может привлечь к сотрудничеству студентов из Китая, изучающих экономику или смежную дисциплину. Даже если речь идет не о научном исследовании, а просто о дискуссии на семинаре, иностранные студенты могут многое рассказать и поделиться личными наблюдениями или рассказать о последних тенденциях в развитии знания в конкретной области в своей стране, что делает образовательный процесс намного привлекательнее и для других студентов.

1.3. Современные медиа-технологии в учебном процессе Свободного университета Берлина: Moodle, социальные сети, электронная почта

Еще одним важным пунктом работы со студентами является использование современных медиа технологий на занятии. Оснащение всех аудиторий мультимедийными проекторами позволяет в интерактивной форме преподнести информацию. Именно от преподавателя зависит, насколько эффективно можно использовать медиа ресурсы. Приведем пример из личного опыта автора. В рамках одного семинара на итоговом занятии студенты были поделены на команды, представляющие разные страны, и разыгрывали модель заседания ООН, посвященного проблеме, связанной с темой семинара. За происходящим наблюдал по скайпу специалист из ООН, знакомый преподавателя еще со студенческих времен. По завершении занятия студенты имели возможность услышать мнение специалиста, обсудить волнующие вопросы, получить некую оценку своей работы за семестр. Подобная форма организации занятия и привлечение практиков подчеркивает также открытость образования и гибкость взаимодействия университета и практических деятелей, которая легко осуществляется с помощью современных технологий.

Особое внимание также следует уделить принятым в университете формам контроля знаний. Общедоступность информационных ресурсов и готовых решений задач, докладов, проектов является вызовом преподавателю и ставит перед ним новые задачи по организации контроля приобретенных за семестр знаний, навыков и умений. Во избежание снижения эффективности образования преподаватели немецких Вузов ориентируются на проведение творческих заданий, требующих личного вклада студентов. Студенты, как

правило, чтобы получить оценку за предмет, пишут так называемую домашнюю работу в конце семестра (Hausarbeit), являющуюся мини-исследованием. В работе прописываются предмет и объект исследования, цели и задачи, актуальность, научная новизна, теоретическое обоснование, исследовательский вопрос. Объем работы предполагает наличие двух гипотез, которые либо подтверждают основной тезис, либо опровергают. В подобном мини-исследовании проверяется умение студента использовать полученные знания, что освобождает время на занятиях от дополнительных контрольных и проверочных работ.

Moodle. Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), представляющая собой систему управления курсами, активно используется в образовательном процессе. Преподаватель рассылает студентам, заявившим о своем желании пройти курс, пароль и через приложение получают доступ ко всем материалам, необходимым для обучения. Использование системы позволяет подготовиться к занятию, не прилагая усилий для поиска обязательной литературы, т.к. все уже загружено. В приложении можно также связаться с преподавателем и задать любой уточняющий вопрос.

Несомненным плюсом системы является обмен информацией между студентами. В разделе курса вывешивается не только программа, но и расписание презентаций по темам с контактами авторов, а впоследствии при возникновении интереса к проблематике студент знает, к кому обратиться.

Преподаватели используют систему для оповещения студентов об изменениях в программе и датах консультаций и экзаменов и просто для связи со студентами. Благодаря такой организации исключается вероятность не оповещения студента о важной информации. Особенно это важно, если студент еще не успел завести знакомых, посещающих данный семинар или лекцию.

Социальные сети. Трудно переоценить роль социальных сетей в жизни молодых людей. Свободный университет Берлина не отстает и старается идти в ногу со временем. На страницах в Facebook не только появляется актуальная информация, связанная с учебой, но и разворачиваются дискуссии, посвященные современным международным проблемам. Это происходит в специальных группах или на страницах преподавателей, ведущих активную виртуальную жизнь, привлекая внимание подписанных на них студентов интересными видео, сюжетами новостей, обзорами изданных недавно книг, описанием встреч с интересными профессорами или политиками, высказываниями личного мнения по той или иной проблеме, которая связана с собственными исследованиями ученого. Комментарии и посты преподавателей нередко вызывают интерес у студентов и способствуют оживленному виртуальному общению. Интернет расширяет границы коммуникации, т.к. в обсуждении в интернете могут участвовать все студенты, независимо от места нахождения. Подобная форма общения связывает разные поколения студентов, обеспечивает связь с выпускниками и между ними.

Социальные сети являются частью интеграции иностранных студентов и их адаптации в новом научно-культурном сообществе. Правила коммуникации и стиль общения в виртуальном пространстве зависят от типа ресурса. Иногда при общении могут возникнуть трудности в связи с особенностями коммуникации современной молодежи в интернете. Сегодня в интернете немецкие пользователи часто используют аббревиатуры, заменяющие порой целые высказывания [см. подробнее 5, с. 42-43]. Более того, попадая в иноязычное пространство интернета, студент должен осознавать, что там существуют определенные законы коммуникации [1, с. 95]. Также следует учитывать, что немецкий язык является неоднородным, а культурная вариативность осложняет взаимодействие даже в рамках одной лингвокультуры [4, с. 68].

Электронная почта. Данный ресурс активно используется руководителями программ не только для передачи информации об учебе и для распространения информации о конференциях и мероприятиях, но и для взаимодействия с выпускниками. Молодые специалисты, вчерашние студенты, активно распространяют информацию о подработке, стипендиях, грантах своих работодателей. Подписавшись на общую рассылку, можно получать очень интересные предложения или, наоборот, самому делать запросы и рассылать информацию, что расширяет возможности каждого участника данного процесса.

1.4. Информационно-коммуникационные технологии как микросреда интернационализации образования и интеграции иностранных студентов в жизнедеятельность университета

Выводы. Каждый компонент ИОС университета (информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, система управления образовательным процессом) являются микросредой, в рамках которой студент может осуществлять учебную деятельность, заниматься саморазвитием и развивать профессиональные навыки. В связи с современной тенденции к интернационализации образования существует необходимость в адаптации ИОС и для иностранных студентов с тем, чтобы они имели возможность развиваться наравне с «местными» студентами.

Решение многих организационных вопросов онлайн через порталы и сайт ВУЗа снимает дополнительные трудности с приезжих студентов, помогает заранее подготовиться к учебе, выбрать курсы и завести контакты через социальные сети еще до приезда в Берлин.

Структура библиотечной системы позволяет быстро находить необходимую литературу и пользоваться внешними ресурсами, открывает доступ к научному знанию, различным базам данных, что способствует повышению продуктивности самоподготовки иностранных студентов.

Привнесение в образовательный процесс различных медиа технологий делает учебу интересной и привлекательной, усиливает мотивацию к обучению. Использование виртуальной среды открывает новые возможности в общении и

выстраивании профессиональных контактов между студентами, преподавателями и выпускниками. Вовлечение иностранных студентов в данный процесс расширяет сеть контактов в международном масштабе.

ИОС Свободного университета Берлина в силу исторически сложившейся международной направленности ВУЗа и обеспечения гибкости процесса обучения создает комфортные условия для иностранных студентов, их быстрой интеграции в жизнь университета, становления как личности и профессионала. Современные технологии интегрированы в процесс обучения таким образом, что готовят студентов к современным требованиям, развивают новые техники и компетенции.

Библиографический список к главе 1

1. Северова Н.Ю. Обучение иноязычной письменной коммуникации в социальных сетях с учетом лингвопрагматического аспекта [Текст] / Н.Ю. Северова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2015. – №1. – С. 94-100.
2. Скибицкий Э.Г., Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования? [Текст] / Э.Г. Скибицкий [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf
3. Назаров С.А., Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.А. Назаров. Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-н/Д, 2006. – 31 с.
4. Чигашева М.А., Особенности коммуникации на немецком языке [Текст] / М.А. Чигашева // Филологические науки в МГИМО. – 2015. – №4. – С. 60 -70.
5. Sewerowa, N. Internetsprache [Текст] / N. Sewerowa // Deutsch. 2008. No2. С. 42-

ГЛАВА 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Понятие «технология» является часто употребляемым термином в педагогике. Можно говорить о том, что педагогическая наука вступила в новую технологическую эпоху. В настоящее время на страницах научных трудов (Беспалько В.П., Бордовский Г.А., Вербицкий А.А., Гузев В.В., Кларин М.В., Лернер И.Я., Монахов В.М., Пидкасистый П.И., Подымова Л.С., Поташник М.М., Селевко Г.К., Уман А.И. и др.) можно встретить огромное количество сочетаний понятия «технология» с разнообразными дидактическими терминами: педагогическая технология, образовательная технология, технология обучения, модульная технология, технология группового обучения, интерактивная технология, коммуникативная технология, **информационные технологии** и т. д. Большинство авторов вводят собственные определения каждой технологии. Поэтому сегодня нет единого понимания технологии процесса обучения в системе образования.

Как правило, для определения значения сложного заимствованного слова используют его перевод на русский язык. Например, слова «педагогическая технология» означают науку о педагогическом искусстве или науку о педагогическом мастерстве («*techne*» - искусство, мастерство и «*logos*» - знание, учение, «наука об искусстве» или «наука о мастерстве»). Мастерство рассматривается как высший, творческий уровень освоения определенной деятельности, уникальное явление.

В сознании россиян слово «технология» соотносится не с уникальным проявлением мастерства, а с рутинными операциями, выполняемыми на производстве, а технологичный процесс понимается обычно, как управляемый производственный процесс, состоящий из ряда последовательно выполняемых операций на основе научных закономерностей. Технологическая цепочка любого процесса состоит из ряда точно определенных процедур, переводящих объект в заданное состояние. Последовательность таких упорядоченных процедур образует алгоритм выполнения деятельности. Можно выделить следующие необходимые составляющие процесса: конечный продукт (цель), заданный с помощью некоторого множества его свойств; исходный объект, необходимое начальное состояние которого описывается набором определенных характеристик; технологическая карта, содержащая описание последовательности выполнения операций и их содержания в процессе производства; средства диагностики начального, промежуточного и конечного состояния объекта; средства осуществления основных, корректирующих воздействий; механизмы обратной связи, обеспечивающие взаимодействие вспомогательных средств и диагностики.

Обзор становления технологического подхода в промышленном производстве помогает понять причины возникновения технологических исканий в системе образования. Образование, становясь массовым, приобретает черты производственного процесса. Наличие производственного процесса обуславливает наличие технологии. Массовое образование явилось причиной стандартизации и унификации процесса, создания системы контроля качества. Таким образом появилась технология учебного процесса.

Первое упоминание о технологии в отечественной педагогической литературе появилось в начале XVIII века. Понятие технологии впервые применил в 20-е годы XVIII века Федор Поликарпов (ставший позднее директором Московского печатного двора, одна из его книг получила название "Технология" (1725 г.).

Исследования Е.С. Полат показали, что термин "педагогическая технология" возник вновь уже в современном его значении в 20-е годы XX века. Его появление во многом было спровоцировано попытками интенсивного внедрения в учебный процесс новых технических средств. Сторонником технологического подхода к построению учебно-воспитательного процесса был А.С. Макаренко. В "Педагогической поэме" он писал: "Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [3].

Начиная со второй половины XX века в Западной Европе и США ведутся работы по созданию технологий учебного процесса. В связи с внедрением в процесс обучения технических средств стал широко использоваться термин "технология образования". В современной западной педагогической литературе для обозначения технологий, применяющихся в системе образования, обычно используется понятие "*an educational technology*", которое можно перевести как "образовательная технология". Данное понятие является предельно широким, оно может описывать любые технологии, применяющиеся в различных подсистемах образования (управлении, материальном обеспечении, финансах, повышении квалификации, подготовке кадров, учебном процессе в учебных учреждениях различных типов и т. д.). Нас в данном контексте интересует построение системы управления качеством профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий в дистанционной форме обучения, как специально организованный процесс взаимодействия всех субъектов образования, направленного на достижение запланированных результатов образования.

2.1. Система качества профессиональной подготовки студентов

Управление качеством профессиональной подготовки студента мы называем систему, состоящую из: диагностического и операционального представления планируемых результатов обучения; средств диагностики

текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; набора технологий обучения; построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным

Раньше можно было создать один инструментарий и применять его годами в схожих условиях. Теперь поставлено под вопрос само существование схожих условий. В основе современных технологий лежат принципы неопределенности для гуманитарных систем – как явно обозначенные, так и имплицитно присутствующие. Технологии современного поколения принципиально отдают приоритет **развитию деятельности**, а не накоплению фактов, тем самым, подстегивая изменения в содержании образования. Более того, не возможно подготовить конкурентоспособного сотрудника не предложив современные образовательные технологии, средства и формы организации учебно-воспитательного процесса в вузе в условиях современного рынка.

Игнорирование возможности выбора студентом собственной образовательной траектории не может считаться правильным. Совместные усилия студентов и профессорско-преподавательского состава могут материализоваться в разработке интересных и перспективных программ, курсов, новых форм обучения и контроля и т.д.

К счастью, подготовка студентов в настоящее время предполагает возможность актуализировать творческий потенциал профессорско-преподавательского состава, включить его в инновационную деятельность, относящуюся к поиску средств и технологий управления качеством профессиональной подготовки студентов.

Технология управления определяется как система процедур и операций выполняемых специалистами и руководителями в определенной последовательности с использованием необходимых методов и средств. Целью технологии управления является оптимизация процесса управления за счет исключения видов деятельности, которые не оказывают влияние на достижение запланированного результата. Понятие «технология в системе управления» тесно связано с процессом алгоритмизации операций. В роли алгоритма процесса управления выступают требования, определяющие содержание и последовательность действий в каком-либо организационном процессе. Этот процесс может быть разложен на подпроцессы и реализован через последовательное выполнение операций [4].

Схематически технология в системе управления может быть представлена в виде информационного и организационного взаимодействия трех основных циклов (процессов), в рамках которых выполняются различные процедуры. Информационный процесс: поиск, сбор, передача, обработка информации. Логический процесс (процесс выработки и принятия решений): исследование, обработка, расчеты, прогнозы, выработка решений.

Организационный процесс: подбор кадров, оперативное планирование, организация деятельности, координация, контроль [4].

Эффективность технологии системы управления – это конечный результат, выражающийся в экономии времени, материальных ресурсов и в обеспечении конкурентноспособности организации в рыночных условиях. К критериям эффективности технологии в системе управления относятся: простота (технология не должна быть сложной, содержать промежуточные этапы); гибкость (адаптивность к меняющимся условиям); экономичность (технология может быть эффективной, но не экономичной) [4].

Понятие **«технология в системе управления качеством профессиональной подготовки студентов»** сегодня не является общепринятым в традиционной педагогике. Мы считаем, что технология в системе управления качеством профессиональной подготовки студентов – это комплекс методов планирования, организации и контроля процесса преподавания и усвоения знаний студентами с учётом взаимодействия материально-технических и человеческих ресурсов с целью оптимизации образовательного процесса.

В системе управления качеством профессиональной подготовки студентов недопустимо применение только одной технологии. Ведь условия применения тех или иных технологий и их сочетаний зависят от множества факторов: уровня обученности студентов, опыта преподавателя, технического оснащения учебного процесса, количества студентов в группе и т.д.

В теоретическом плане вопросы методического управления учебной деятельностью студентов продолжают разрабатываться и представляют собой целенаправленную систему методических и психолого-педагогических средств, необходимых для обеспечения качества учебного процесса. Средства - это компонент системы, с помощью которого осуществляются преобразования объектов управления, который также является сложной системой. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского [1] среда, в которой происходит обучение, совокупность ее живых и неживых компонентов, ее организация могут рассматриваться как средства формирования личности и опыта индивида.

2.2. Информационные технологии - неотъемлемая часть системы управления качеством профессиональной подготовки студентов

Не вызывает сомнения, что в современном мире информационные технологии стремительно вошли как в систему управления качеством, так и в процесс обучения. Сегодня мы говорим о создании информационно-образовательной среды на всех уровнях обучения. Конечно, сам по себе компьютер проблемы качества обучения не решает и не повышает. В первую очередь нужно решить психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения, и эффективно использовать его в конкретных ситуациях учебного процесса. Компьютер как средство обучения является одним из основных компонентов дидактической системы в условиях дистанционного обучения: целями, содержанием, формами, методами, деятельностью преподавателя и студента. Названные подсистемы

взаимосвязаны, и изменение в одной из них обуславливает изменение во всех остальных. Прежде всего, изменяется деятельность субъектов образовательного процесса. Они вынуждены выстраивать новую деятельность, перестраивая содержание, т.е. управлять деятельностью, добиваясь качественных преобразований.

Информационные технологии в дистанционной форме обучения содержат в себе огромный мотивационный потенциал, который имеет большое значение в управлении качеством профессиональной подготовки студентов. Основными целями использования информационных технологий в дистанционной форме обучения студентов являются: формирование метапредметных результатов образования (умений работать с информацией (анализировать, синтезировать, оценивать, отбирать, презентовать), развитие коммуникативных способностей); подготовка профессионала нового информационного общества; формирование исследовательских умений и т.д.

Концептуальными **особенностями** использования информационных технологий в дистанционной форме обучения студентов являются: адаптивность компьютерных программ через приспособление к индивидуальным особенностям каждого студента; управляемость, т.к. в любой момент возможны коррекция процесса обучения преподавателем; создание психологически комфортной среды обучения; разнообразие типов взаимодействия студента с педагогом посредством компьютера (субъект - субъект, субъект - объект, объект - субъект).

Использование информационных технологий в дистанционной форме обучения основывается на ряде **принципов** [3]. Принцип иерархии, т.к. управление системой построено по иерархическому принципу. В такой иерархии преподаватель занимает ведущую позицию, создавая информационное поле предмета, оказывая индивидуальную помощь в нестандартных ситуациях, корректируя и контролируя.

Принцип обратной связи требует цикличной организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. И преподавателю и студенту необходима обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции результатов обучающимися. При такой связи студенты самостоятельно анализируют результаты своей учебной деятельности.

Принцип индивидуальности основан на том, что работа студента с компьютером является индивидуальной и предоставляется возможность каждому студенту продвигаться в учении с индивидуальной скоростью, учитывая его интеллектуальные возможности, в удобное для обучения время.

Принцип пошагового технологического процесса при подаче учебного материала. Пошаговая работа с учебным материалом является технологическим приемом, который представляет материал отдельными, но взаимосвязанными частями. Каждый «шаг» включает три звена: информация, операция с обратной связью и контроль.

При широком использовании информационных технологий в дистанционной форме обучения студентов появляется возможность организовать диалогическое общение с каждым студентом, а также изучать материал в индивидуальном темпе, организовывая контроль изученного материала. Положительным моментом является то, что компьютер может гарантировать конфиденциальность. Студент знает ошибки, которые он допустил, отсутствует страх ошибки. Также компьютер способен обеспечить интерактивность обучения в большей степени, чем аудиторная работа. Это обеспечивается постоянной реакцией на ответы студентов в процессе выполнения заданий.

Сегодня информационные технологии в дистанционной форме обучения используются на всех этапах подачи учебного материала: при введении, закреплении, повторении, контроле знаний и умений. Для студента компьютер выполняет функции преподавателя, рабочего инструмента, объекта обучения, интерактивной и досуговой (игровой) среды. В функции преподавателя компьютер представляет: источник информации; наглядное пособие; тренажер; индивидуальное информационное пространство; средство диагностики и контроля. В функции рабочего инструмента компьютер выступает как: средство подготовки текстов и их хранения; текстовый и графический редактор; средство моделирования. Интерактивная среда создается компьютером как следствие коммуникации с широкой аудиторией. Досуговая среда организуется с помощью игровых программ.

В свою очередь работа преподавателя с информационными технологиями в дистанционной форме обучения имеет ряд **функций**: организация и управление учебным процессом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый контроль); организация и управление учебной работой через активизацию и координацию (инструктаж, управление внутренней сетью); индивидуальное наблюдение за студентами, оказание индивидуальной консультационной помощи; подготовка компонентов информационной среды (программные средства и системы, учебно-наглядные пособия), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

У применения информационных технологий в условиях дистанционного обучения студентов есть как сторонники, так и противники. Одни педагоги выражают беспокойство по поводу того, что компьютер воздвигает барьер между преподавателем и студентом. Другие педагоги отмечают, что ответы на вопросы посредством компьютера, очевидно, экономят время, но живая беседа, особенно на иностранном языке, незаменима как для преподавателя, так и для студента. Поэтому мы предлагаем рассмотреть преимущества и недостатки использования информационных технологий в дистанционной форме обучения.

2.3. Преимущества и недостатки информационно-коммуникационных технологий в обучении

К преимуществам относятся следующее: усиливается индивидуализация обучения; развивается самостоятельность; отсутствие чувства страха при

неправильном ответе; облегчается усвоение, так как разработчики программ вынуждены снимать многие трудности; релаксация студентов в процессе познавательной деятельности, что само по себе активизирует мышление, а следовательно, и усвоение изучаемого материала; формируется конструктивное мышление; реально осуществляются поэтапное управление учебной деятельностью и ее формирование на основе оптимально сконструированных алгоритмов; обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего, внутренняя (в системе «учебный материал - обучающийся»); происходит эффективное обучение самоконтролю, самоуправлению и коррекции учебной деятельности [3].

К недостаткам можно отнести: снижение (а в некоторых случаях и ликвидацию) обучения в группе, что уменьшает развивающий и воспитывающий потенциал обучения; слабое развитие творческой активности; снижение непосредственного влияния личности преподавателя, возможность живого общения друг с другом; невозможность интеллектуального и эмоционального воздействия личности педагога на студента; педагогический процесс - это не только обучение, но и формирование личности, компьютер, к сожалению, этого не обеспечивает; дисплеи вредят здоровью, так как вызывают утомление, снижают зрение; при работе с компьютером увеличивается нагрузка на костно-мышечную систему (человек, работающий за компьютером, пребывает в вынужденной неподвижной позе) [4].

В своей работе преподаватель может использовать три основные системы программирования учебного материала: линейную, разветвленную и смешанную (комбинированную). В линейной программе материал подается маленькими порциями, которые последовательно (линейно) предъявляются для изучения. Выполнив задание, студент получает ключи для самоконтроля и самокоррекции и вне зависимости от результатов выполнения задания переходит к работе над следующей порцией материала [5].

Использование разветвленной программы предполагает введения дополнительных объяснений, когда студенты допускают ошибки или не знают ответа. Последовательность представления нового материала меняется и зависит от результата выполнения предыдущего задания. Если задание выполнено правильно студент может приступить к изучению новой порции материала, если в задании допущены ошибки, он делает дополнительные, более легкие упражнения. Только при правильном выполнении заданий студент может вернуться к исходной позиции, и после успешного выполнения сможет перейти к усвоению новой порции учебного материала.

Рассмотренные программы иногда сочетаются, образуя новый вид под названием комбинированной программы.

Использование информационных технологий в дистанционной форме обучения студентов развивает идею программированного метода, открывает совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты в управлении качеством профессиональной подготовки студентов, связанные с

уникальными возможностями современных телекоммуникаций. Современные мультимедийные системы позволяют включать в процесс самообучения значительную по объему и разнообразную по содержанию информацию: вводить видеоряд, видеофрагменты, динамичные схемы, конструировать электронные учебники.

Создание электронных учебников является важной задачей современного образования. Такие учебники появятся в ближайшее время, но творчески мыслящему педагогу вполне по силам создать такой учебник, который может быть направлен именно на индивидуализацию обучения, так как в него можно поместить и упражнения, и тексты, и различные задания, рассчитанные на конкретного студента. Учебник строится в виде уроков, которые предусмотрены учебным планом и программой, и состоять он может из следующих частей: теоретической; перечня вопросов для самоконтроля; лексического минимума; работы с упражнениями; блока контроля.

Естественно, что имеются определенные сложности по разработке электронного учебника. Одной из них является то, что в процессе работы появляются новые идеи и новые аспекты видения тех или иных ранее изложенных тем. А это, в свою очередь, предполагает большую работу по редактированию и, в некоторой степени, унификацию изложенных тем практических занятий, заданий для упражнений на стадии завершения электронного учебника.

Другим распространённым средством управления учебной деятельностью студентов являются учебно-методический комплексы (УМК) в электронном виде. В них содержатся разнообразные учебно-методические материалы, необходимые для обеспечения профессионально-ориентированной самостоятельной работы обучающихся. Как правило, структура любого УМК имеет следующие компоненты: выписка из ФГОС по специальности, в рамках которой преподается дисциплина, содержащая общие требования к специалисту, реализуемые в процессе преподавания дисциплины; выписка из рабочего учебного плана по специальности (по данной дисциплине); примерная программа по дисциплине; рабочая программа дисциплины; карта обеспеченности студентов учебной литературой; задания для семинарских занятий, задания для самостоятельной работы студентов, текущего контроля знаний студентов; фонды экзаменационных вопросов и заданий, диагностических материалов; методические рекомендации по управлению самостоятельной деятельностью студентов; перечень тем для курсовой работы, перечень используемого в образовательном процессе учебного оборудования.

Одним из значимых компонентов УМК в электронном виде является учебное пособие. Учебное пособие предназначено для управления самостоятельной учебной деятельностью студентов в процессе сознательного усвоения содержания программы дисциплины, входящей в состав основной профессиональной образовательной программы. Учебное пособие, как правило, имеет следующие структурные элементы: введение; программа

самостоятельной работы студентов; основной (главный) текст учебного пособия, содержащий методически обработанный и систематизированный автором в соответствии с рабочей программой дисциплины учебный материал; содержание программы самостоятельной работы студентов; критерии оценки заданий, входящих в программу самостоятельной работы студентов.

В системе управления качеством профессиональной подготовки студентов учебное пособие в электронном виде способно обеспечить: организацию самостоятельной работы студента, включая обучение и контроль знаний обучающегося (самоконтроль и аттестацию), тренинг с предоставлением обучающемуся необходимых (основных) учебных материалов по программе, специально разработанных методически и проработанных дидактически); методическое сопровождение процесса обучения по основной образовательной программе; дополнительную поддержку обучения по образовательной программе.

Дидактические требования к учебному пособию в электронном виде следующие: научность (означает достаточную глубину, корректность и достоверность изложения содержания учебного материала с учетом последних научных достижений); доступность (означает необходимость определения степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся); проблемность (определяется сущностью и характером учебно-познавательной деятельности); наглядность (предполагает необходимость учета чувственного восприятия изучаемых объектов, их моделей и изображений); систематичность и последовательность (означает обеспечение последовательного усвоения обучающимися определенной системы знаний в изучаемой предметной области); методологическая направленность (обеспечивает познавательно-мировоззренческую, эвристическую, исследовательскую, прогностическую функции в деятельности учителя (специалиста); профессионально-практическая направленность (означает раскрытие направлений практического использования изучаемого материала в реальной жизни и будущей профессиональной деятельности) [6].

Итак, широкое использование современных информационных технологий в дистанционной форме обучения студентов предполагает: отбор, разработку и подбор содержания и методов подачи материала; создание оптимальных условий для протекания процесса перевода объекта системы из исходного состояния в желаемое; организацию диалогического общения с каждым студентом; возможность изучать материал в индивидуальном темпе и без отрыва от работы. Сегодня информационные технологии в дистанционной форме обучения используются на всех этапах подачи учебного материала. Для студента компьютер выполняет функции преподавателя, рабочего инструмента, объекта обучения, интерактивной и досуговой среды. И не использовать все возможности информационных технологий в современном цифровом веке является преступлением перед подрастающим поколением.

Библиографический список к главе 2

1. Выготский, Л.С. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky>
2. Немкова А.Б. Интерактивная коммуникация в формировании учителя нового типа // Интенсивное обучение иностранным языкам: проблемы методики и лингвистики: Волгоград, «Перемена», 2004. - С.91-94
3. И. П. Подласый Педагогика. В 2 томах. Том1.Общие основы. Процесс обучения. Издательство: Владос, 1999 г., 574 стр.
4. <http://www.festival.1september.ru>
5. <http://www.InfoManagement.ru>
6. <http://www.Site/metcab/metodposobiju.doc>

ГЛАВА 3

ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ (PEER ASSESSMENT) В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ

Проблема оценки и оценочной деятельности является одной из самых актуальных проблем педагогического процесса, в том числе в практике преподавания в высшей школе, в поле внимания исследователей регулярно попадают общие дидактические принципы оценивания, разнообразные технологии оценивания, объективность оценки преподавателем студентов [Амонашвили 1984; Ахмеджанова, Кошелева 2007; Захаров, Захарова 2007; Красильникова 2005 и др.]. Присоединившись к Болонскому процессу, Россия взяла на себя обязательство освоить используемые в общеевропейском образовательном пространстве оригинальные образовательные подходы и практики, в том числе новые формы оценивания результатов всего образовательного процесса и его отдельных этапов, эффективности той или иной методики преподавания и личностных достижений обучающихся, что может быть сопряжено с рядом проблем, включая техническое оснащение, компетентность педагогического состава и осведомленность самих обучающихся о происходящих изменениях. Тем самым, представляется крайне актуальным делиться практическим опытом внедрения новых форматов оценивания с целью детально проработать алгоритмы их применения в аудитории и вне ее пределов, оценить их доступность и эффективность применения, а также дать рекомендации по улучшению и адаптации той или иной технологии оценивания к российским реалиям.

Оценочная деятельность в вузе обусловлена потребностью обучающегося, преподавателя, самого учебного заведения и контролирующих органов получать адекватную информацию об эффективности осуществляемого образовательного процесса. Оцениванию подлежат качественные и количественные характеристики приобретенных обучающимися компетенций в рамках той или иной учебной программы, а также их достижения в плане личностного развития. Итоговое оценивание подразумевает констатацию конечного результата обучения и определение уровня сформированности ключевых компетенций, указанных в текстах нормативных документов Министерства образования и науки РФ, тогда как текущее оценивание непрерывно сопровождает образовательный процесс и призвано контролировать достижение промежуточных целей обучения, в том числе сформулированных преподавателем или самими обучающимися.

Современное понимание оценивания в рамках компетентностного подхода (англ. *competency-based education*) подразумевает переход от оценивания как индикатора успеваемости обучающегося в освоении программы

(или эффективности той или иной методики обучения и квалификации педагога) к оцениванию результатов личностного развития обучающегося и его умения (компетентности) использовать полученные знания и навыки для решения разнообразных познавательных, творческих, коммуникативных задач в реальных условиях (подробнее см. работы И.А. Зимней, Е.Ф. Ефремовой, Г.Б. Голуб, В.А. Болотова, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, А.К. Колеченко и др.). Оценивание также рассматривается как основное средство формирования мировоззрения обучающихся и их отношения к миру, активной социальной позиции, стремления принимать участие в работе демократических институтов и межкультурном диалоге [Barret 2016], экологического мышления. Кроме того, оценивание подразумевает мотивационную составляющую, так как является важным фактором, влияющим на формирование самооценки обучающегося и навыков самоконтроля и рефлексии, подразумевающих, что обучающийся способен самостоятельно анализировать свою деятельность, адекватно реагировать на оценку преподавателей и сверстников и планировать дальнейшие действия для повышения своей успеваемости [Болдина 2016]. Переосмысление оценивания в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению (англ. student-centered learning / approach) предполагает, что обучающимся дается самостоятельность не только в плане установления целей и задач процесса обучения с опорой на собственные потребности и интересы [Бойл, Чарльз 2012], но и в определении критериев оценки его успешности или неуспешности, а роль преподавателя ограничивается функциями консультанта, модератора и организатора.

Технологии оценивания, принятые в образовательных заведениях, основываются на концепциях и стратегиях, преобладающих в тех или иных образовательных системах, и в рамках современной концепции личностно-ориентированного образования (англ. student-centered education) новые формы оценивания постепенно выходят на первый план. Система оценивания обучающихся в современном российском вузе, как правило, опирается на балльно-рейтинговую систему контроля знаний (англ. score-rating assessment), подразумевающую систематическую оценку результатов обучающихся в соответствии с их реальными достижениями. Рейтинг представляет собой квалитетический показатель, который выражается в баллах и характеризует успеваемость обучающегося в освоении разделов той или иной дисциплины, его вовлеченность в проектную работу, количество и качество выполненной внеаудиторной работы и т.д. [Игнатьева 1999]. Балльно-рейтинговая система позволяет обучающимся контролировать и вносить коррективы в свою образовательную деятельность. В качестве дополнительной педагогической технологии может применяться формирующее оценивание (англ. formative assessment), призванное сопровождать проектное обучение, в котором акцент делается на развитии обучающегося, то есть на сравнении его успехов с его же прежними достижениями. Оцениванию подлежат не только знания и умения, но и ценностные установки и поведение обучающегося, которому по итогам

обучения обязательно предлагается обратная связь [Фишман, Голуб 2007]. Технология формирующего оценивания предполагает, что планирование образовательных результатов обучающихся в рамках дисциплины и формулирование критериев оценивания осуществляется во взаимодействии преподавателя и обучающихся. Тем самым оно позволяет перевести внимание студента с накопления определенного количества баллов на сам процесс обучения – обучающиеся ставят перед собой некоторые цели, ищут пути их достижения, участвуют в командной работе и параллельно отслеживают собственный прогресс. Применение данной технологии подразумевает активное развитие у обучающихся навыков самоконтроля и самооценивания (англ. student self-assessment), предполагающих умение критически оценивать свою деятельность, фиксировать ошибки и находить пути их устранения, собирать и анализировать информацию о своих сильных и слабых сторонах, которые также могут быть использованы при вовлечении студентов в процесс самооценивания.

Если самооцениванию на школьных уроках уделяется некоторое, пусть и незначительное, время [Свирина 2016], т.к. данная деятельность мотивирует обучающихся проявлять активность, сравнивать себя с другими и стремиться работать лучше [Рубцов 1987], то преподавателям российских высших образовательных учреждений данный интересный формат в значительной степени незнаком или чужд в силу различных объективных и субъективных причин. (Косвенным доказательством новизны и непопулярности данного формата оценивания является вариативность его русской номинации – нами были отмечены такие термины, как **взаимооценка**, **взаимооценивание**, **взаимный контроль**, **взаимопроверка** и **обратная связь**). **Взаимооценивание обучающихся** (англ. peer assessment) подразумевает оценивание сверстниками как вклада студента в командную работу, так и какой-либо его индивидуальной работы.

Формат самооценивания обучающихся представляется наиболее актуальным для вузов лингвистической направленности, что оправдано как с точки зрения небольших размеров учебных групп, так и объекта оценивания – коммуникативная, языковая и переводческая компетенции, если речь идет о родном языке обучающихся, могут быть оценены интуитивно, т.к. при восприятии речи языковое чутье носителя языка проявляется в интуитивной реакции на отклонения от нормы, а также в осознании соответствия формы высказывания его содержанию [Чибухашвили 2009]. Оценивание иноязычной речи сверстников может служить вспомогательным средством обучения, т.к. способствует усвоению обучающимися качественных характеристик аутентичности (например, стилистическая эквивалентность перевода, отсутствие грамматических ошибок, знание английских этикетных клише, адекватный выбор синонимов и т.д.).

3.1. Технологии взаимооценивания студентами при обучении иностранным языкам

Прежде чем поделиться опытом организации взаимооценивания на практических занятиях по английскому языку, рассмотрим общие требования к применению данной технологии. Для того чтобы обратная связь от сверстников способствовала повышению успеваемости конкретного студента, она непременно должна соответствовать **общим принципам оценивания**, таким как системность (регулярность проведения), вариативность (использование различных видов методик оценивания в зависимости от содержания учебной деятельности, конкретной задачи и т.д.), осознанность (понимание всеми участниками процесса обучения критериев оценивания) и доступность (легкость проведения и публичное представление результатов) [Тавстуха, Муратова 2008].

В качестве дополнительных принципов оценивания можно указать, что оценивание должно быть развивающим, т.е. отмечать необходимо, прежде всего, достижения обучающегося, а при фиксации ошибок предполагается комментарий о том, как их можно избежать.

Критерии и формы проведения оценивания должны быть одинаково поняты и интерпретированы студентами и преподавателем. Преподаватель должен четко объяснить группе, что от них ожидается, до начала оценивания. Студентам, подвергающимся оцениванию со стороны сверстников, важно быть заранее проинформированным о том, в какой форме будет проходить оценивание. У студентов, предоставляющих комментарии о работе сверстников, должно быть четкое представление о том, **что** они должны оценивать в этой работе, т.е. об объекте оценки.

Согласно традиционной таксономии образовательных целей Б. Блума, оценке могут подлежать **знание** (теории, фактов, методов и т.д.), **понимание** (преобразование, описание, интерпретация некоторого материала) и **выполнение** (применение концепций и принципов в конкретной ситуации), а также конкретные действия учащихся, свидетельствующие о достижении учебных целей [Anderson, Krathwohl 2001]. Соответственно можно наметить объекты взаимооценки обучающихся. Устной или письменной оценке со стороны сверстников могут подлежать следующие результаты некоторой учебной деятельности:

1) **знания** конкретного студента (знает пройденный материал – предполагаются такие комментарии, как «использует активный вокабуляр по теме», «соблюдает грамматические правила», «применяет изученные приемы перевода», «имеет фоновые знания, необходимые для осуществления устного перевода», «обладает высокой эрудицией» и т.д.);

2) **понимание** студентом предметной ситуации и/или формата общения (понимает и может интерпретировать сообщение, сформулировать своими словами смысл прочитанного, интерпретировать прочитанное, основываясь на собственных представлениях и идеях – «дает развернутый ответ на

поставленный вопрос», «дает неконкретный, расплывчатый ответ», «приводит аргументы в поддержку позиции автора», «высказывается не по теме», «нарушает правила речевого этикета», «не увидел скрытое отрицание», «в переводе многое неясно» и т.д.);

3) **сообщение** студентом информации на иностранном / родном языке (коммуникативные навыки студента – «не говорит, а читает написанный текст», «говорит сбивчиво, неуверенно, повторяется», «говорит свободно и в высоком темпе»; «выражается ясно и связно», «соблюдает литературную норму языка перевода», «выбрал неверный регистр – слишком неформальный», «точно подбирает эквиваленты», «использует иллюстрации, позволяющие лучше понять основную идею выступления», «умеет работать с аудиторией» и т.д.).

Одним из способов убедиться, что обучающиеся понимают, в чем заключается взаимооценивание, будет предварительная тренировка на «нейтральном» практическом материале. Вначале преподаватель предоставляет студентам либо готовый список критериев оценивания (см. ниже), либо предлагает студентам самостоятельно определить, что следует оценивать в некотором конкретном случае (например, оценить чье-либо участие в дискуссии на английском языке или выполненный устный последовательный перевод) и задать соответствующие критерии оценки. Затем преподаватель дает студентам анонимный образец выполненного задания (например, письменный перевод, выполненный студентом другой группы), который студенты должны оценить с использованием имеющихся критериев и четко сформулировать и представить в устной или письменной форме обратную связь неизвестному им обучающемуся.

В случае с взаимооцениванием языковой и коммуникативной компетенций в качестве базового списка критериев можно предложить студентам опираться на систему Общеευропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference), подразумевающей оценку знаний и умений обучающихся в чтении, восприятии на слух, устной и письменной речи [European Language Portfolio 2006], т.к. предлагаемые в ней широкие формулировки можно достаточно легко детализировать под конкретные языковые задания. В случае оценивания устной речи студента во время дискуссии (в рассматриваемых ниже форматах *role-play*, *teamwork* и *brainstorming*) можно задать следующие критерии:

1) студент предложил связное сообщение на английском языке по теме дискуссии, изложил и обосновал свое мнение, при этом скорость речи невысокая, отсутствовали или присутствовали в незначительном объеме средства когезии и вводные конструкции, наблюдалась проблема с подбором слов и некоторое количество грамматических ошибок (\approx уровень B1, пороговый уровень усвоения иноязычной коммуникативной компетенции, индивидуальный прогресс не наблюдается);

2) студент предложил подробное сообщение на английском языке, четко изложил свой взгляд на основную проблему и показал его преимущество,

отметил недостатки других мнений, говорил достаточно быстро и спонтанно, использовал простые средства когезии и вводные конструкции, хотя испытывал затруднения с подбором слов и совершил незначительные грамматические ошибки (\approx уровень В2, углубленный уровень усвоения иноязычной коммуникативной компетенции, есть стабильный индивидуальный прогресс);

3) студент предложил точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение, продемонстрировав владение моделями организации текста и разнообразными средствами когезии, говорил спонтанно и в быстром темпе, не испытывал затруднений с подбором слов и грамматикой (\approx уровень С1, продвинутый уровень или полное освоение компетенции, наблюдается значительный индивидуальный прогресс).

Как только у студентов появится больше опыта, они смогут развивать и редактировать базовый список критериев оценивания. Такой список студенты могут иметь при себе в распечатанном или электронном виде, его можно разместить в аудитории, а если взаимооценивание происходит в дистанционном формате, то его можно оформить в виде теста с «галочками». Наличие списка представляется обязательным, т.к. помогает студентам сосредоточиться на конкретных моментах, например, на наличии в устном сообщении или тексте перевода единиц активного вокабуляра, на применении некоторой переводческой техники и т.д., а не высказывать субъективные предпочтения.

Отметим, что также немаловажно обеспечить благоприятную атмосферу в аудитории. Для того, чтобы взаимооценивание работало эффективно в плане мотивации, и обратная связь была честной и конструктивной, студенты должны чувствовать себя комфортно и доверять друг другу. Преподаватели, которые часто используют групповую работу и взаимооценивание, могут помочь студентам развить доверие, разделив их в начале семестра на устойчивые команды, что позволит им более комфортно общаться друг с другом и гарантирует высокое качество обратной связи.

3.2. Опыт применения технологии взаимооценивания студентов направления подготовки «Лингвистика»

Обратимся к практическому опыту использования взаимооценивания в практике преподавания иностранного языка в вузе. Одной из основных дисциплин базовой части учебного плана, реализуемого на кафедре языкознания и переводоведения института иностранных языков ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета по направлению подготовки «Лингвистика», программа «Перевод и переводоведение – английский язык», является «Практический курс первого иностранного языка», в процессе освоения которой обучающиеся проходят профессиональную подготовку в рамках изучения различных аспектов:

- изучение общественно-политической лексики с опорой на «Мой несистематический словарь» П.Р. Палажченко;
- изучение грамматических аспектов перевода;
- изучение стилистических аспектов перевода;

- практический анализ произведений современной литературы (с опорой на книги проекта «Oxford Russia»);
- занятия практикой речи английского языка с опорой на базовое учебное пособие «Health Feeling Great»;
- изучение коммуникативных стратегий в рамках профессионального общения с опорой на современные аутентичные материалы русско- и англоязычной прессы (учебное пособие «English Communication Perspectives» / «Практикум речевого общения»).

Последний из перечисленных аспектов нацелен на последовательную отработку коммуникативных навыков на основе текстовых материалов, представляющих интерес для современных молодых людей, в том числе с точки зрения их будущей профессии.

Дисциплина «Практический курс первого иностранного языка» готовит обучающихся к решению различных профессиональных задач в рамках переводческой, консультативно-коммуникативной, информационно-лингвистической и научно-исследовательской деятельности. В числе прочих отметим формируемое в рамках данной дисциплины умение проводить экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов в производственно-практических целях, а также участие в проведении эмпирических исследований проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межкультурной коммуникации. Формирование данных умений достигается в ходе применения комплекса подходов и методов, в том числе взаимооценивания обучающихся как способа достижения высокого уровня сформированности профессиональной компетенции.

Преимущество взаимооценивания на практике состоит в том, что в ходе выполнения тех или иных коммуникативных и переводческих заданий обучающиеся учатся отмечать сильные и слабые стороны устных ответов или письменных работ одноклассников и таким образом анализировать, в том числе, и собственный прогресс.

Изучение одного из вышеописанных аспектов предмета «Практический курс первого иностранного языка», а именно отработка коммуникативных навыков в рамках профессионально-ориентированного общения, проводится на кафедре с применением учебного пособия «English Communication Perspectives» («Практикум речевого общения»), в котором предлагаются следующие форматы работы над коммуникативными ситуациями: ролевая игра (Role Play), работа в команде (Teamwork) и мозговой штурм (Brainstorming). Каждый из данных видов заданий предполагает участие команды обучающихся в разработке той или иной коммуникативной ситуации, распределение «зон ответственности» в ходе решения поставленных задач, а также взаимооценивание полученных результатов.

Ролевая игра (Role play) предполагает постановку целей и задач дискуссии, составление скрипта, распределение ролей между обучающимися, активизацию изучаемого вокабуляра, непосредственную реализацию ролевой

игры в установленных заданием условиях, а также дальнейшую оценку, включающую в себя как устные отзывы участников, так и письменный анализ, подразумевающий оценивание успешности реализации коммуникативной ситуации в условиях заданной тематики. Ср. пример задания в формате «ролевая игра» (Role Play), в котором студентам предлагается обсудить проблему пропусков занятий без уважительных причин, приняв на себя роли замкнутого первокурсника-прогульщика, обеспокоенного родителя, психолога и представителя администрации университета, разрабатывающего стратегию предотвращения и профилактики пропусков занятий студентами:

Most communities face problems with truancy. While absenteeism and truancy are more common among middle school and high school students, truancy can also occur in elementary pupils and students seeking a Bachelor's degree. Chronic truancy is related to low wages, high unemployment, living in poverty and criminal behaviors. To discuss the issue in a role-play format, work in groups of four, assuming the following roles: a truant first-year student, somewhat introverted and troublesome, a concerned parent desperate for help, a counselor from the Student Support Services and a university authority currently working on a truancy-preventing strategy.

Если данное задание полностью выполняется в аудитории, без домашней подготовки, то студентам предоставляется время для обсуждения общей стратегии, распределения ролей и отбора соответствующего вокабуляра. Взаимооценивание неформально присутствует уже в процессе подготовки, т.к. студенты внутри мини-группы консультируются друг с другом и так или иначе контролируют друг друга, понимая, что в равной степени несут ответственность за результат коллективной работы. Формальное перекрестное взаимооценивание в данном случае (особенно если учащиеся еще малознакомы с данной практикой) будет уместным сочетать с оцениванием преподавателем общего результата и вклада каждого из участников, и проводиться в виде опроса, ср.:

What did your fellow student do best in this assignment and why?

What aspects of the assignment did you find to be rather challenging for your fellow student? Why?

What do you think is a fair score or grade for the contribution made by you fellow student?

What was the most important aspect you learned as a team in doing this assignment?

Помимо ролевой игры к заданиям, активно задействующим механизм взаимооценивания, также можно отнести *работу в команде* (Teamwork). Данный вид учебного взаимодействия преимущественно предполагает самостоятельную внеаудиторную подготовку, что, как правило, включает в себя постановку цели, определение проблемы, а также коллективное обсуждение указанной темы с целью накопления максимального количества доводов для обоснования предполагаемой стратегии решения поставленной

задачи. В ходе выполнения данного вида задания студентами самостоятельно определяется лидер группы (команды), который распределяет зоны ответственности между остальными участниками. К основным ролям, помимо лидера, как правило, относятся:

- ассистент лидера, который выполняет организационную работу, собирая данные со всех участников, обеспечивает обмен информацией, а также контролирует процесс выполнения задания;

- консультант, который следит за регламентом как подготовки заданий, так и непосредственно выступлений по результатам проведенной работы;

- «сторонник» – представляет аргументы, подтверждающие указанные в задании факты и идеи, приводит свидетельства и доказательства;

- «оппонент» – приводит контраргументы, критически относится к положениям, освещенным в задании, высказывает точку зрения противоположную «стороннику»;

- эксперт – его функция заключается в том, чтобы провести глубокий и тщательный анализ изучаемой проблемы, и представить результаты исследования;

- технический консультант, который отвечает за информационное сопровождение выступления команды (презентация, раздаточный материал, возможно, мультимедийное обеспечение).

Приведем пример подобного рода задания, в котором студентам предлагается обсудить плюсы и минусы передвижения по городу на велосипеде, а также возможности более активного внедрения данного типа транспорта в Москве, ср.:

Copenhagen is world famous for its biking culture and now officially the first Bike City in the World. Cities all around the world are now looking at ways to copy this phenomenon. Cycling is widely regarded as a very effective mode of transportation, providing numerous benefits in comparison with motor vehicles, however, there are many disadvantages, including longer travel times, vulnerability to weather conditions and safety concerns. As a team of environmentalists, health practitioners and traffic police officers discuss whether it really makes sense to use a bike as a prime means of transportation in a big city like Moscow.

В ходе подготовки и выполнения такого рода задания также предусмотрено взаимооценивание как внутри, так и между командами. Студенты критически рассматривают выступления друг друга, обсуждают наиболее уместные стратегии, формулировки, вокабуляр не только с преподавателем, но и обязательно внутри команды. Самостоятельно обсуждая и выявляя слабые стороны и одновременно поощряя достижения друг друга, обучающиеся демонстрируют умение устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с коллегами, проявлять социальную активность, выражать гражданскую позицию, а также приобретают опыт работы в коллективе.

Третий вид учебной деятельности, упомянутый выше – *мозговой шторм* (Brainstorming) – также предполагает коллективную работу обучающихся и представляет собой совместное решение поставленной задачи. В ходе мозгового шторма студенты аккумулируют банк идей, нацеленных на разрешение предлагаемой ситуации. Данная стратегия включает в себя следующие компоненты:

- определение проблемы;
- обсуждение ключевых вопросов;
- четкое следование регламенту;
- максимальная вовлеченность каждого участника в обсуждение решаемой проблемы;
- детальное обсуждение и обоснование идей, мнений и позиций каждого участника.

Предполагается, что участники группы выбирают лидера группы, чья функция заключается в том, чтобы четко определить поставленную задачу и секретаря, который в ходе обсуждения фиксирует наиболее значимую информацию. Ср. примерное задание, в котором студентам необходимо предложить список рекомендаций о том, как справиться с нездоровым увлечением шоппингом и не совершать импульсивных покупок:

We think we shop because we love fashion, but it's high time we came to understand there is a lot more to it than that. One's reasons for being a shopaholic and buying in excess may go much deeper than a passion for style. You are a team of counselors, recovering shopaholics and video bloggers who have been summoned to share practical ideas on how to combat shopping addiction and avoid impulse purchases.

В ходе обсуждения поставленной задачи и формулировки основных результатов студенты внимательно прислушиваются к мнению друг друга, анализируют различные точки зрения, критически оценивают мнение каждого из участников команды. Взаимооценивание в рамках данного вида работы происходит не только в финале при подведении итогов, но и непосредственно в процессе выполнения задания. В данном случае внимательное и корректное взаимооценивание является неотъемлемым компонентом и отчасти «ключом к успеху» эффективного выполнения данного задания.

По результатам работы в форматах «работа в команде» и «мозговой шторм» студентам также можно предложить формализованное взаимооценивание по заранее установленным критериям. Поскольку данные форматы, как правило, подразумевают значительный объем домашней подготовки и распределение обязанностей заранее, то оцениванию со стороны одноклассников могут подвергаться любые аспекты совместной работы, включая работу лидера группы, взаимоотношения между участниками или временные критерии. Для оценивания могут быть использованы как оценочные анкеты или таблицы, так и список выражений, позволяющих оценить работу другого студента (***I feel you did well with..., You should be very proud of..., You***

could have used keywords like..., Next time I'd like to see you try...). Ср. пример таблицы:

Peer's Performance	Agree	Undecided	Disagree
Communicated clearly and listened carefully to others' ideas.			
Helped establish and meet team goals, actively participated in creative problem-solving			
Contributed positively to team discussions, provided effective positive and negative feedback			
Assumed leadership in an appropriate way, helped the team stay on track, encouraged participation and had a positive attitude, helped other team members when needed			
Demonstrated emotional intelligence, treated others respectfully and shared the workload fairly			
Completed assigned work on time and didn't hold up completion of the task			
Was dependent on others, wasted time or worked on unrelated material, did not offer constructive or useful feedback, held up completion of the task, etc.			

Уточним, что такого рода учебные ситуации и организованный в ходе их реализации процесс взаимооценивания кроме решения первостепенной задачи (отработка активной лексики, применение и закрепление изучаемого материала) способствуют формированию умений не только в рамках профессиональных, но и общекультурных компетенций:

- способность к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения;
- анализ, классификация, обобщение и представление полученной информации.

Взаимооценивание обучающихся предполагается не только в ходе выполнения заданий устного характера, письменные работы также могут быть подвержены такого рода контролю. Безусловно, речь идет не о крупноформатных письменных работах, как например, межсессионные или финальные тесты, а о текущих проверочных работах или квизах, проверяющих уровень владения обучающимися активной лексикой, изучаемой в рамках той или иной языковой дисциплины. Практика показывает, что взаимооценивание письменных работ является не только довольно удобным инструментом в руках

преподавателя, т.к. частично сокращает время на проверку, но и выполняет важную обучающую и воспитательную функцию. В ходе проверки работ студенты консультируются друг с другом, обсуждают и анализируют совершенные ошибки, что делает процесс контроля менее стрессовым и увлекательным, но в то же время и более ответственным.

Представляется важным отметить, что взаимооценивание может успешно применяться не только в рамках аудиторной работы, но и в ходе применения систем дистанционного обучения. В Московском городском педагогическом университете используется система MOODLE (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), которая предполагает онлайн доступ к различным заданиям в рамках изучаемых дисциплин. Работа в дистанционном режиме также не исключает взаимооценивание обучающихся, оно реализуется в ходе выполнения тех или иных заданий, предполагающих как работу в команде, так и индивидуально. Так, например, в режиме системы Moodle может проходить конкурс переводов или конкурс эссе (работы, которые не поддаются автоматизированной проверке), к участию в жюри которых могут привлекаться студенты с целью взаимооценивания работ. В таком случае оценка однокурсников не является финальной, но имеет довольно значимый вес. Кроме того, студенты приобретают опыт в составлении рецензий, экспертных оценок и отчетов, что несет серьезную практическую значимость в рамках профессионального образования.

В целом процесс взаимооценивания может быть организован различными способами в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Студенты-первокурсники, очевидно, владеют более низким уровнем сформированности необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, чем их старшие коллеги. В таком случае представляется уместным организовать процесс взаимооценивания в виде коллективного обсуждения выполненных письменных переводов (или других письменных заданий). После получения проверенных работ с отмеченными преподавателем ошибками студентам предлагается поучаствовать в коллективном обсуждении с целью выявления типичных ошибок, определения наиболее корректных и успешных стратегий перевода. В ходе подобного рода обсуждения могут быть использованы вопросы такого типа:

Does the essay place the issue within the broader context of the subject?

Is the paper well organized and clearly laid out?

Was the text proofread carefully?

Was it free of significant grammatical, spelling, or typographical errors?

Кроме того, взаимооценивание в большей степени в условиях работы с письменными заданиями может осуществляться в следующих формах или их сочетаниях:

– взаимное комментирование (предполагает высказывание собственного мнения в форме рекомендаций, пожеланий, рассуждений);

– взаимное рецензирование (предполагает развернутый и аргументированный комментарий в форме рецензии, составленной на основе заданных преподавателем критериев оценки работы)

– взаимное оценивание (предполагает выставление баллов в соответствии с рубриками оценивания, предложенными преподавателем). [Харлова 2016].

Подводя итог, отметим, что взаимооценивание имеет ряд очевидных преимуществ как для обучающихся, так и для преподавателей не только в ходе подготовки будущих бакалавров лингвистики по направлению «переводоведение», но и в других областях, так как способствует формированию не только профессиональных, но и общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Преимущества для преподавателей заключаются в небольших временных затратах, в возможности одновременно задействовать группу студентов, а также в быстроте получения данных.

Для обучающихся достоинства состоят в развитии навыков обобщения и систематизации изученного материала, формировании ответственности за собственное обучение, развитии критического мышления, адекватного восприятия критики, а также формирования навыков сотрудничества.

Инструменты взаимооценивания вносят в процесс обучения элемент творчества, а также, не смотря на некоторую специфику, являются весьма универсальными для гуманитарных, технических и естественнонаучных дисциплин.

Библиографический список к главе 3

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.

2. Ахметжанова Г.В., Кошелева Н.Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза [Текст] / Г.В. Ахметжанова, Н.Н. Кошелева. – Тольятти: ТГУ, 2007. – 117 с.

3. Бойл Б., Чарльз М. Переосмысление оценивания [Текст] / Б. Бойл, М. Чарльз // Проблемы современного образования. – №6. – 2012. – С.139-150.

4. Болдина М.Ю. Оценивание и самооценивание как факторы мотивации в системе высшего образования: результаты педагогического эксперимента [Текст] / М.Ю. Болдина // Перспективы науки и образования. – №1 (19). – 2016. – С. 31-34.

5. Захаров В.А., Захарова Л.Л. Анализ качества контроля и оценки знаний студентов [Текст] / В.А. Захаров, Л.Л. Захарова // Альманах современной науки и образования. – №4. – 2007. – С. 78-82.

6. Игнатьева Е.Ю. Квалиметрическое обеспечение как фактор развития образовательных систем в высшей школе: дис. ... кандидат педагогич.

наук 13.00.01 [Текст] / Е.Ю. Игнатъева. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 1999. – 157 с.

7. Красильникова В.А. Технологии оценки качества обучения [Текст] / В.А. Красильникова. – М.: Изд. центр НОУ ИСОМ, 2003. – 45 с.

8. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст] / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

9. Свирина Н.М. Как изменяется педагогический арсенал учителя? [Текст] / Н.М. Свирина // Народное образование. – №6 (1457). – 2016. – С. 92-99.

10. Тавстуха О.Г., Муратова А.А. Оценивание достижений учащихся в учреждении дополнительного образования детей в рамках предпрофильной подготовки [Текст] / О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова // Сибирский педагогический журнал. – №7. – 2008. – С. 208-215.

11. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся [Текст] / И.С. Фишман, Г.Б. Голуб. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.

12. Харлова А.Н. Организация взаимного оценивания в электронном курсе «Математика 2.4» [Электронный ресурс] / А.Н. Харлова // Томский политехнический университет. Лучшие практики электронного обучения. – Режим доступа: <http://portal.tpu.ru/eL/img/Tab4/harlova.pdf>, свободный.

13. Чибухашвили В.А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия ее использования в речевом развитии школьников / В.А. Чибухашвили // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – №4. – 2009. – С.63-68.

14. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives [Text] / L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, P.W. Airasian, et. al. – Harlow: Pearson, 2001. – 336 p.

15. Barret, M. Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue [Text] / M. Barret // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: материалы V международной научной конференции. Смоленск, 27-28 мая 2016 г. В 2 томах. – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2016. – С. 7-15.

16. European Language Portfolio: Key Reference Documents [Electronic source]. – Strasbourg: Language Policy Division, 2006. – 35 p. Available at http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_it/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/ELP%20key%20reference%20documents.pdf, free.

ГЛАВА 4

ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ЧАСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Анализ образовательных стандартов высшего профессионального образования показывает, что в концепции модернизации российского образования прослеживаются новые приоритеты, которые четко отражают изменения в современном мире. Важным аспектом подготовки современного специалиста является его информационная грамотность: умение быстро найти и проанализировать необходимую информацию, критически ее осмыслить и интерпретировать, переработать и представить наиболее продуктивным способом. Это обусловлено, прежде всего, повсеместным внедрением и широким использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Подобные технологии активно применяются в подготовке иностранных студентов не только для поиска и передачи информации, но и для обеспечения взаимодействия преподавателя и студентов в современной системе образования.

Существуют различные подходы к пониманию сущности термина «информационно-коммуникационные технологии» в образовании. Исследованиями в области информационного образовательного пространства занимались С.К. Бондырева, К.Я. Вазина, А.И. Гусева, Н.Н. Курова, Д.Ш. Матрос, Э.К. Самерханова и др. Информатизации образования уделяли внимание Ю.С. Брановский, И.Г. Захаров, В.А. Извозчиков, О.А. Козлов, К.К. Колин, Г.А. Кручинина, В.В. Лаптев, М.П. Лапчик, Е.И. Машбиц, А.В. Могилев, В.М. Монахов, Н.И. Пак, Е.С. Полат, И.В. Роберт, И.А. Румянцев и др.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), информационно-коммуникационные технологии — «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. Они включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [1].

В современных источниках информационно-коммуникационные технологии представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети, в том числе Интернет, мультимедийные средства и др.) [6].

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам ИКТ относятся:

- электронные учебники и пособия,
- электронные энциклопедии и справочники,
- тренажеры и программы тестирования,
- образовательные ресурсы Интернета,
- DVD и CD диски,
- видео- и аудиотехника,
- компьютер, мультимедийный проектор, интерактивные доски,
- научно-исследовательские работы и проекты и т.д. [9].

Е.В. Тимофеева и Ю.А. Кайль считают, что средства ИКТ позволяют «активизировать познавательную деятельность студентов; обеспечить положительную мотивацию обучения с помощью интерактивного диалогового гипертекста; обеспечить высокую степень дифференциации обучения; усовершенствовать контроль знаний, умений и навыков; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность занятий; сформировать навыки подлинно исследовательской деятельности; обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам» [10]. Средства ИКТ помогают реализовать принцип обратной связи, предоставляют больше возможностей наглядного предъявления материала, успешно сочетают контроль, взаимно и самоконтроль обучающихся, активизируют навыки творческой и самостоятельной работы студентов. Дают возможность архивирования и хранения больших объемов информации, быстрого и легкого доступа к ней, ее редактирования и быстрой передачи, тиражирования, презентации и т.д. Информация может быть представлена достаточно разнообразно: в виде текстов, символов, графики, аудио и видеoinформации и т.д.

Методисты отмечают, что профессиональная подготовка имеет определенное целевое назначение. В подготовке иностранных студентов акцент, как правило, смещается в сторону стимулирования потребностей в самоактуализации обучающегося, усвоения ими социокультурных структур, в том числе относительно индивидуальных способов адаптации, развития способности самостоятельно приобретать знания. Основные изменения системы высшего образования в контексте Болонского соглашения свидетельствуют о том, что в высшей школе логика форм обучения (аудиторная и внеаудиторная работа) сдвигается в сторону самостоятельной работы студентов. Часто такая работа выполняется дистанционно. И ИКТ играют в этом важную роль.

4.1. Применение электронного учебника в учебном процессе с иностранными студентами: общедидактические принципы

В последние десятилетия неопределимым ИКТ инструментом преподавателя стали персональный компьютер, планшет и смартфон. Поэтому сегодня все чаще возникает необходимость в создании электронного учебника,

удовлетворяющего всем требованиям образовательного процесса. Такой учебник должен, с одной стороны, служить источником учебной информации, раскрывающей в доступной форме содержание изучаемой дисциплины в соответствии с образовательными стандартами, а, с другой стороны, быть средством обучения, воспитания и развития. Подобный электронный учебник должен обеспечивать и внутреннюю мотивацию обучения. Он не только помогает организовать учебную, воспитательную и развивающую деятельность, во время которой в процессе восприятия информации задействованы все органы чувств, но и позволяет выбрать последовательность, темп прохождения и уровень сложности изучаемого материала. Обеспечивая вариативность информации и упражнений по всем темам, он дает возможность индивидуализировать и оптимизировать весь процесс обучения. Следовательно, функции электронного учебника, схожи с основными функциями обычного учебника, но при этом, он лучше мотивирует современного обучающегося и дает больше возможностей преподавателю при построении образовательного процесса.

Выделим основные принципы построения электронного учебника для иностранных студентов. В первую очередь обратимся к общедидактическим принципам: принципу сознательности и активности, принципу наглядности, принципу развивающего обучения и принципу доступности и посильности.

Среди методических принципов подобного ИКТ необходимо выделить: принцип функционально-ситуативного подхода, принцип коммуникативной направленности, принцип взаимодействия и принцип дифференцированного подхода [7].

Принимая во внимание, что речь идет об электронном учебнике, обратим внимание и на принцип модульности построения содержания материала, принцип максимальной индивидуализации обучения, принцип полисенсорности восприятия учебной информации, принцип интерактивности и принцип проблемности.

Традиционно в педагогической науке выделяется три основных этапа профессиональной подготовки, способствующих становлению компетентного специалиста. На первом этапе происходит актуализация установки (реализуется в форме лекций, межпредметных связей). На втором - тренировка умений (осуществляется в форме тренинга). На третьем - закрепление навыков (претворяется в форме практики). Учитывая эти этапы подготовки, способствующие профессиональному становлению специалиста, видится логичной идея М.В. Широбоковой разделить каждый модуль электронного учебника на информационный, тренировочный и контролирующий блоки [11].

В информационный блок следует включить новую теоретическую информацию, добавив ссылки на дополнительные источники по теме. Тренировочный блок предполагает непосредственную интерактивную работу с новым материалом для формирования необходимых навыков, умений и знаний. Важно отметить, что в данном блоке следует предложить большое количество

разнообразных упражнений. Каждое из них должно быть многоуровневым, тесно связано с другими упражнениями и работать на достижение конкретной цели. Суть контролирующего блока предусматривает возможность включения в структуру электронного пособия тестирующей системы, которая способна существовать как в самой структуре, так и в качестве отдельного элемента учебного процесса. В конце выполнения каждого теста студент должен получить оценку, анализ допущенных ошибок, дополнительные упражнения для работы над ошибками. Электронный учебник должен быть организован таким образом, что бы результаты работы студентов были доступны и преподавателю.

Выделим еще несколько пунктов важных для разработки электронного учебника: интуитивно понятная платформа для пользователей (преподавателя и студентов); тщательно отобранный и логически выстроенный учебный материал; способность отслеживать и анализировать успехи и неудачи обучающихся.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что электронный учебник для иностранных студентов должен быть интуитивно понятным всем пользователям; давать возможность работать индивидуально, в парах и группах, аудиторно и внеаудиторно; предлагать вариативность и разноуровневость упражнений; иметь логичную и четкую структуру; быть посредником взаимодействия между преподавателем и студентом, общей площадкой для развития, воспитания и обучения.

Применение электронного учебника в частности и ИКТ вообще в подготовке специалистов требует пристального внимания к особенностям развития иностранных студентов. Изучение работ, посвященных студенческому возрасту (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин и др.), позволяет прийти к выводу, что в качестве основных психических новообразований студенческого возраста принято выделять изменения в интеллектуальной деятельности обучающегося, связанные с умением видеть, ставить, самостоятельно формулировать проблемы, находить способы и средства их решения. Развитие самопознания в этот период приводит к переоценке ценностей и смысла жизни, сложившихся в подростковом периоде. Появление личных планов, установка на осознанное построение собственной жизни и самоопределение проявляются как потребность студентов осознать свое место, понять себя и свои возможности.

Осмысление и интерпретация вышеуказанных работ позволяют проследить развитие, которое на каждом курсе обучения имеет свои черты, и определить наиболее эффективные ИКТ для каждого курса. Так, первый курс бакалавриата ориентирован на адаптацию обучающихся к студенческим формам коллективной жизни, следовательно, предпочтение следует отдавать тем формам работы с ИКТ, в которых преобладают коллективные форы работы.

Например, применение в работе видео- и аудиотехники, проектора, выполнение информационных групповых работ и проектов, и др.

Второй курс направлен на напряженную учебную деятельность студентов (обучение, воспитание, развитие). Студенты получают общенаучную подготовку, у них формируются культурные потребности. Соответственно, в работе с обучающимися на данном этапе наиболее эффективно привлекать электронные учебники и пособия, электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, научно-исследовательские групповые работы и проекты. Внеаудиторные формы работы становятся все более актуальными.

Третий курс характеризуется укреплением у студентов интереса к научной и профессиональной работе, интенсивным поиском рациональных форм профессиональной подготовки, переоценкой многих ценностей жизни и культуры. Поэтому эффективно продолжить работу с электронными энциклопедиями и справочниками, тренажерами и программами тестирования, образовательными ресурсами Интернета, научно-исследовательскими групповыми и индивидуальными работами и проектами. Дистанционные формы работы постепенно вводятся в процесс подготовки специалистов.

Четвертый курс определяется перспективой скорого окончания вуза, формированием четких установок на будущее (обучение или работу), появлением новых ценностей (материальных, семейных). Студенты-бакалавры постепенно уходят от коллективных форм жизни вуза. Следовательно, применение ИКТ необходимо организовывать, ориентируясь больше на индивидуальные формы работы. Дистанционное внеаудиторное обучение становится частью подготовки выпускников бакалавриата.

Первый и второй курсы магистратуры, характеризуются перспективой скорого окончания вуза. Данный этап подготовки специалистов формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, все более актуальные ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты еще больше отходят от коллективных форм жизни вуза. И здесь предпочтение все чаще отдается внеаудиторному дистанционному обучению.

В связи с возможностью применять разнообразные средства ИКТ в подготовке иностранных студентов, очевидна необходимость объединения всех средств ИКТ, используемых при обучении в вузе, в одну унифицированную систему, подчинённую определённым правилам и регламентам, отражающим специфику подготовки специалиста. Такая система может быть представлена учебной информационно-коммуникационной средой.

4.2. Информационно-коммуникационная среда университета: принципы организации и функциональные задачи

Под информационно-коммуникационной средой обучения понимается «программно-телекоммуникационная среда, реализующая единичными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным

наполнением возможность осуществления и совершенствования профессионально-ориентированного информационного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, а также интеграции значимых для изучения педагогических технологий». Компонентами среды являются программно-методические средства, многофункциональные мобильные устройства, учебное оборудование и другие ИКТ [3, 4, 5, 8].

Информационно-коммуникационная среда обучения включает и сайт вуза, в котором проходят обучение иностранные студенты, что открывает широкие образовательные возможности, делая ставку на мобильность иностранной молодежи и ее компьютерную грамотность, а также, учитывая развитие технических средств связи. Основное образование, различные курсы, переподготовка, повышение квалификации и т.д. – все это представлено на современных сайтах университетов.

Что же представлено на сайтах ведущих вузов как информационно-коммуникационной среде обучения? Ниже представлен список проанализированных сайтов вузов, которые входят в мировой рейтинг наиболее успешных высших профессиональных заведений. Цифра перед университетом соответствует номеру в списке 100 лучших вузов:

- 1 University of Oxford (UK);
- 7 Princeton University (US);
- 10 University of California, Berkeley (US);
- 15 University College London (UK);
- 24 National University of Singapore (Singapore);
- 25 University of Washington-Seattle (US);
- 28 Dartmouth College (US);
- 30 LMU Munich (Europe, Germany);
- 36 University of British Columbia (Canada);
- 43 Heidelberg University (Germany);
- 47 Australian National University (Australia);
- 54 Nanyang Technological University (Singapore);
- 59 Delft University of Technology (Netherlands);
- 60 University of Queensland (Australia);
- 63 University of Amsterdam (Netherlands);
- 66 École Normale Supérieure (France);
- 74 Monash University (Australia) и др.

Сравнительный анализ позволил прийти к выводу, что в целом большинство сайтов имеют схожую структуру.

Общая информация на сайтах представлена достаточно лаконично. Для Европейских и американских сайтов характерны спокойные тона, фотографии на домашней странице могут быть достаточно объемны. Присутствует много ссылок и расширений. Часто предусмотрен переход на отдельные сайты с детализацией информации. На Азиатских сайтах отдается предпочтение более ярким краскам, представлено больше фотографий.

На вузовских сайтах при переходе к выбранному разделу информация представлена очень тезисно. Как правило, может присутствовать небольшое фото и предлагаться расширение для более детального изучения. На некоторых сайтах предусмотрен переход на отдельный сайт.

Анализируя содержание сайтов как информационно-коммуникационную среду обучения можно прийти к следующим выводам. В разделах для поступающих и абитуриентов представленная информация носит рекламный и информационный характер. Часто используются яркие слоганы. Могут встречаться разговорные слова. Яркие фото со счастливыми студентами также привлекают внимание.

В разделах для студентов представленный материал носит более информативный характер. Язык академичен. Следует отметить, что достаточно много информации анонсируется, но закрыто для сторонних посетителей. Использование информационно-коммуникационной среды обучения осуществляется в большинстве случаев через интранет (внутренний Интернет). В открытом доступе информация образовательного характера, как правило, не представлена.

В разделах для выпускников сообщения снова приобретают рекламно-информационный характер. Поощрение к меценатству, продолжению образования, поддержанию контактов с альма-матер – все это является основной целью данных разделов.

Рассмотрим структуру сайтов ведущих вузов как часть информационно-коммуникационной среды обучения подробнее.

На домашней странице традиционно представлена информация о миссии вуза, основных новостях, расположена контактная информация и указано место расположения вуза. На некоторых сайтах представлено приветственное слово ректора (видеообращение). Для удобства навигации предложены быстрые ссылки на наиболее важные поисковые запросы (история, информация для поступающих и т.д.) и окно поиска информации. Как правило, домашняя страница вуза на всех сайтах очень разнится по объему, наполняемости и внешнему оформлению. Она может быть достаточно емкой и лаконичной, и будет видна вся и сразу. Или потребует от пользователя многократной прокрутки для ее просмотра.

Информация об университете включает в себя историю образовательного учреждения; факты и цифры, где информация может иметь отношение и к историческим датам, и к данным о количестве студентов и преподавателей, и подробные отчеты о финансировании вуза. На некоторых сайтах представлена информация о зданиях, принадлежащих вузу, их архитекторах. Если в состав университета входит несколько крупных подразделений или колледжей, то для каждого из них может быть создан собственный сайт, ссылка на который расположена на основном сайте.

Награды являются особой гордостью вузов, поэтому не удивительно, что данная информация обязательно доводится до сведения пользователей.

Информация об администрации вуза, преподавателях, выдающихся студентах, стипендиатах, призерах, исследователях также занимает видное место и позволяет сразу осознать значимость образовательного учреждения.

Безусловно, в этом же разделе можно найти профиль университета, основные программы с небольшим, но емким описанием, информацию о поступлении и стоимости обучения, перечень документов для поступления и образцы их заполнения, сроки подачи документов, стипендии, перечень основных исследований и гранты.

Академическая и студенческая жизнь в кампусе и вокруг, социализация студентов, плюсы обучения именно в данном вузе и отзывы студентов о нем также представлены в разделе об университете.

В разделе обучение представлена информация для всех ступеней обучения: абитуриентов, бакалавров, магистров, аспирантов/докторантов. Как показывает анализ, в открытом доступе представлена в основном информация для абитуриентов. Вся остальная информация представлена достаточно лаконично и ориентирована на студентов, желающих перевестись в данный вуз или выполнить в нем какое-либо исследование. Как уже упоминалось выше, доступ к остальной информации, в том числе носящей обучающий характер, для студентов-пользователей осуществляется через интранет или после авторизации на сайте.

Для привлечения новых абитуриентов на сайтах вузов, как правило, представлены не только названия подразделений вуза и программы, но и требования к студентам, желающим их изучать. Здесь же прописаны дисциплины, которые могут быть выбраны обучающимися. В каждой дисциплине указано ее основное содержание, требования к студентам, необходимая отчетность. Также предложены курсы, летние программы, возможность обучения за границей. На некоторых сайтах обозначены стажировки, практики. Указано, что предусмотрена академическая мобильность.

Если в вузе предусмотрена возможность получения дополнительной специальности и/или дополнительного образования, то эта информация также представлена на сайте.

Следует отметить, что особое место на сайтах ведущих вузов занимает информация для людей с особенностями развития и с особыми потребностями, для взрослых студентов, военных/участников боевых действий.

Службы, академические офисы, академические консультации, связь с тьютерами, преподавателями, жалобы, часто задаваемые вопросы, обратная связь – все это также расположено в разделе посвященном учебе.

Адаптации студента в вузе уделяется большое внимание на сайтах. Чем быстрее адаптируется первокурсник, тем активнее и продуктивнее он приступит к учебе, и тем успешнее получит высшее образование и необходимые знания, навыки и умения. Поэтому в информационно-коммуникационной среде обучения особое место отводится именно адаптации

обучающихся. На сайтах эта информация подразделяется на информацию для обучающихся до приезда в вуз, информацию на первые две недели и т.д. Например, в разделе до приезда в ВУЗ даются четкие инструкции о получении университетской карты, здесь же расположена информация для прибывающих, описан способ доступа к информационным технологиям университета. Представлена информация о регистрации, проживании, финансах, медицинском сопровождении, вакцинации, страховке, подготовке к учебе.

В разделе о первых двух неделях говорится об основных датах в жизни первокурсников; прописано, что нужно сделать; описана территория вуза, кампуса; представлена информация о неделе первокурсника, в течение которой проходит знакомство с выбранным вузом, адаптация и социализация поступивших. Есть информация о налогах и банковском счете, здравоохранении и социальной поддержке, клубах по интересам и обществах, университетской карте, церемонии принятия в студенты, словаре университета, начале учебы, возможности голосования на территории вуза и т.д.

Имеется отдельная информация для студентов из других вузов, получивших право проводить исследование в университете; информация для взрослых студентов (адаптация, работа и учеба и т.д.)

В информационно-коммуникационной среде обучения представлен академический календарь с наиболее важными датами, словарь терминов, принятых в вузе.

В разделе жизнь в кампусе описаны ежегодные мероприятия, события и выставки, спортивная жизнь и фитнес, здоровье, проживание и питание, студенческие организации, клубы, религиозная информация для верующих и т.д. Указаны контакты служб помощи (как вузовские службы помощи, так и муниципальные).

Согласно проведенному анализу особое внимание уделяется безопасности студентов, поэтому на сайтах даны инструкции как вести себя в экстренных случаях, экстремальных ситуациях и т.д.

В разделе поступление и помощь, как правило, дается информация о поступлении и финансовой поддержке обучающихся. Информация направлена на абитуриентов, иностранных студентов, исследователей из других вузов. В этом же разделе можно найти информацию о возможности перевода из других вузов и зачетных кредитных единицах.

Раздел администрация и службы акцентирует внимание пользователей прежде всего на контактной информации, графиках работы, расположении. Однако на некоторых сайтах в данном разделе представлена и информация о работе и льготах, вопросах здоровья и т.д.

Сайты вузов являются не только визитной карточкой образовательного учреждения, но и дают возможность учебному заведению и целевой аудитории постоянно быть на связи, находясь в любой точке мира. Количество иностранных абитуриентов увеличивается с каждым годом, и вузам просто необходимо вести диалог и с ними. Поэтому в разделе международное на

сайтах вуза особое внимание уделяется месту образовательного учреждения в мире. Здесь представлены международные программы, гранты, исследования, партнёрство с другими университетами, любые другие возможные профессиональные и академические контакты.

Анализ сайтов ведущих мировых вузов позволил прийти к выводу, что образовательные учреждения очень тщательно подходят к выбору информации, которая будет расположена в разделе, имеющем отношение к международной деятельности и иностранным студентам.

Как правило, вузы определяют сами, на какие языки переводить необходимую иностранным абитуриентам и студентам информацию, ориентируясь при этом на потенциальных обучающихся. Следует отметить, что, далеко не вся информация, представленная на сайте, переводится на английский и/или другие выбранные иностранные языки. Как правило, переводится только самая основная информация, необходимая для поступления или продолжения образования. Для получения более подробной информации пользователям предлагается перейти на домашнюю страницу и ознакомиться с ней на языке страны, в которой находится вуз.

Рассмотрим подробнее, что представлено в разделе международное поступление на большинстве сайтов вузов. Как и на основных сайтах, информация, подразделяется на информацию для абитуриентов, бакалавров, магистров, аспирантов/докторантов, обучающихся, которые планируют пройти обучение в летних лагерях. Вся информация представлена очень лаконично, без особой конкретики. В основном, в открытом доступе представлена только информация для абитуриентов. Доступ к остальной информации, также осуществляется через интранет или на сайте вуза после авторизации.

Для привлечения иностранных абитуриентов на сайтах вузов представлены предлагаемые отделения и программы; прописаны основные дисциплины (краткая характеристика, требования к студентам, необходимая отчетность). Здесь же можно найти курсы, летние программы, стажировки. Если предусмотрена возможность получения дополнительной специальности и/или дополнительного образования, информация о них размещена на сайте.

Как уже отмечалось ранее, в современном мире, делающем ставку на мобильность абитуриентов и их компьютерную грамотность, а также, учитывая развитие технических средств связи, большое внимание уделяется возможности получения международного образования дистанционно. На некоторых сайтах указано, что вузы также предоставляют возможность получения не только основного международного образования дистанционно, но и возможность изучения различных курсов, прохождения переподготовки и повышения квалификации он-лайн и т.д. Пакет материалов, в том числе и электронных учебников, предоставляется он-лайн после прохождения процедуры зачисления.

Как показал проведенный анализ сайтов ведущих университетов, для иностранных абитуриентов достаточно подробно прописаны требования к

уровню владения языком, наличии диплома об образовании, необходимости сдать вступительные экзамены и т.д.

На странице для иностранных студентов имеется информация о финансовой помощи поступившим, возможных стипендия, грантах. Службы, академические офисы, академические консультации, связь с тьютерами, преподавателями, часто задаваемые вопросы – все это также расположено в разделе посвященном учебе и обеспечивает обратную связь.

Организация интервью с иностранным абитуриентом занимает важное место в данной информационно-коммуникационной среде обучения. Интервью может проводиться как в самом вузе, так и он-лайн. Возможности его организации либо прописаны на странице, либо указаны контакты сотрудника или службы, которые готовы проконсультировать и/или помочь в его организации и проведении. Организация написания тестов также предусмотрена, если сдача тестов является одним из требований к поступлению в высшее учебное заведение.

В разделе для иностранных студентов представлена информация о визе и иммиграции. Могут быть даны некоторые рекомендации и предложены контакты, ссылки на источники.

Согласно результатам проведенного исследования, на сайтах высших учебных заведений представлена информация не только об обучении иностранных студентов, но и описаны условия проживания, спорт, общественный транспорт, наиболее значимые события в вузе и стране. Предложена ознакомительная информация о стране и ее традициях, культуре, климате. Раздел, посвященный часто задаваемым вопросам представлен на большинстве сайтов.

На некоторых сайтах в данном разделе предложена информация для преподавателей из разных уголков мира, которые хотели бы преподавать в высшем учебном заведении. Могут быть представлены и другие вакансии.

В разделе библиотека информация делится на материалы для студентов, преподавателей и выпускников. Указаны время работы и контакты. Библиотеки могут быть расположены в нескольких зданиях, и тогда для каждого представлены ресурсы и каталоги. Если при библиотеках имеются музеи, то предусмотрена информация и о них.

На части сайтов имеются разделы помощи и инструкций как работать в библиотеке. Здесь же студенты могут найти необходимые лекции, узнать о городских библиотеках и возможности посетить их. На многих сайтах указана возможность работы с такими ИКТ технологиями, как электронные учебники, подкасты и др.

В разделе научная работа представлена информация об областях исследования, новостях и событиях, достижениях, партнерах, в том числе и международных. Указаны филиалы исследовательских лабораторий. Сообщается о значимых публикациях, возможности опубликовать результаты собственных исследований, проведенных и будущих конференциях.

Обязательно прописана этика исследования и требования, предъявляемые к исследователям.

На сайтах ведущих вузов в открытом доступе представлена следующая информация в разделе для студентов: академические интересы, практические аспекты, важные даты (университетские, академические, социальные); возможности публикации, конференции, расписание занятий, курсов, сессий, каникул; различная социальная деятельность, волонтерство; финансовая поддержка, работа и подработка; планирование будущего, карьера; развлечения и т.д. Предложены брошюра с необходимой информацией, словари с терминами вуза, он-лайн поддержка, разнообразные подкасты.

В разделе преподавательский состав и сотрудники может быть предложена информация о работниках вуза, их контактная информация. Указаны особые достижения, значимые исследования, некоторые публикации профессорско-преподавательского состава, актуальные новости, поддержка для преподавателей, информация о повышении квалификации и конференциях. Могут быть представлены информационные ресурсы и информация о вакансиях (например, работа в Принстоне).

В разделах для студентов, преподавателей и сотрудников на некоторых сайтах предусмотрена возможность написания жалобы.

Для аспирантов и магистров, как правило, предложена информация о направлениях, исследованиях, поступлении, финансовой поддержке, библиотеке и т.д.

Для выпускников представлена информация о сообществах выпускников, совместных проектах, исследованиях, возможностях продолжения образования и использовании вузовских библиотек, достижениях, новостях, профессиональных контактах, волонтерстве, встречах, пожертвованиях, прошедших и предстоящих встречах, совместных поездках. Как правило, можно найти календарь событий выпускников.

В разделе карьера указано, какие шаги необходимо предпринять для построения успешной карьеры, какие навыки для этого необходимы и как их можно развить. Предложена информация о центрах, куда можно обратиться за помощью и консультацией. Даны контакты консультантов для разработки персональных стратегий развития карьеры. Представлены вакансии для студентов и выпускников по специальности. Описаны достижения выпускников.

В разделе для родителей предложены актуальные новости, финансовая информация и советы, контакты.

Для желающих посетить кампус в разделе посещение кампуса указано как добраться до университета, размещены карты. Предложена ознакомительная экскурсия по кампусу. Размещена интерактивная экскурсия.

На всех проанализированных сайтах вузов есть раздел пожертвования, в котором представлена информация о том, кто, куда, кому и как может оказать

финансовую поддержку. Там же прописаны налоговые льготы, которые предоставляются спонсорам.

Интересной особенностью некоторых сайтов вузов является наличие обратной связи в конце каждого раздела, где пользователям предлагается оценить его информационную наполняемость.

Безусловно, на сайтах образовательных учреждений есть разделы посвященные новостям, фото и видео. Для охвата большего числа пользователей представлен раздел институт в социальных сетях. На сайтах некоторых вузов есть информация о возможности получения дополнительной информации для студентов. Чаще всего она представлена в разделе мобильные приложения, платформы. Их включение в информационно-коммуникативную среду обучения становится все более популярным сегодня.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что с развитием новых информационных технологий меняются средства, методы и приемы обучения. Наряду с традиционными формами обучения все большее распространение получили внеаудиторные и дистанционные формы обучения. Создание общей информационно-коммуникационной среды обучения в вузе для иностранных студентов позволяет максимально эффективно использовать ИКТ-технологии в образовании, воспитании и развитии, давая возможность непрерывно модернизировать и актуализировать материал. Применение различных видов ИКТ, например, таких как электронный учебник и сайт вуза, в комплексе с учетом возрастных особенностей студентов разных годов обучения, дает возможность максимально реализовать потенциал средств ИКТ и организовать непрерывное профессионально-ориентированное информационное взаимодействие между студентами и преподавателями, не зависящее от времени и места.

Библиографический список к главе 4

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Изд. ИКАР. — М., 2009. — 448 с.

2. Брезгина, О.В. Об использовании информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку [Текст] / О.В. Брезгина [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.cyberleninka.ru/article/n/ob-ispolzovanii-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku

3. Григорьев, С.Г., Гриншкун, В.В. Информатизация образования: фундаментальные основы: учебник для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогов [Текст] / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. МГПУ. – М., 2005. – 241 с

4. Есенина, Н.Е. Использование комплекса средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения

профессиональноориентированному иностранному языку в вузе : диссертация...
к. пед. наук : 13.00.02 [Текст] / Н. Е. Есенина. Инст. инф. обр. Рос. академ. обр.
— М., 2006. — 216 с.

5. Есенина, Н. Е. Комплексная реализация лингводидактических возможностей средств информационных и коммуникационных технологий в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку [Текст] / Н. Е. Есенина // Научный диалог. — 2013. — № 8 (20) : Педагогика. — С. 75-86.

6. Коптюг, Н.М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка [Текст] / Н.М. Коптюг // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 4. — С. 57-59.

7. Миньяр-Белоручев, Р.К. О принципах обучения иностранным языкам. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев — М., 1991. — 458 с.

8. Роберт, И.В., Прозорова, Ю.А., Касторнова, В.А. Основные понятия Единого информационного образовательного пространства [Текст] / И.В. Роберт, Ю.А. Прозорова, В.А. Касторнова // Ученые записки ИИО РАО / под ред. И. В. Роберт. — Вып. 6. — М., 2002. — С. 3 — 13.

9. Сайков, Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство [Текст] / Б.П. Сайков. БИНОМ. Лаборатория знаний, — М., 2005. — 406 с.

10. Тимофеева, Е.В., Кайль, Ю.А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку [Текст] / Е.В. Тимофеева, Ю.А. Кайль [Электронный ресурс] — Режим доступа: [www:cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku](http://www.cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku)

11. Широбокова, М.В. Возможности электронных учебников в эффективном обучении иностранному языку [Текст] / М.В. Широбокова [Электронный ресурс] — Режим доступа: [www:cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-elektronnyh-uchebnikov-v-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku](http://www.cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-elektronnyh-uchebnikov-v-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku)

1. «Модернизация экономики и глобализация» (Москва, 1–3 апреля 2008 г.) [Текст]/ Под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. — М., 2008.

2. Уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты РФ [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fgosvpo.ru/uploadfiles/profst/urkfalif.pdf>

3. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. — М., 2003.

4. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] / А.В. Хуторской. — М., 2007.

ГЛАВА 5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИОННЫХ ТЕХНИК В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Как известно, труд преподавателей значительно облегчает появление информационно-компьютерных технологий, а их использование открывает новые возможности не только в оффлайн, но и в дистанционном преподавании. Изучение любой дисциплины и особенно иностранных языков с использованием ИКТ дает студентам возможность активного участия в процессе обучения, что способствует развитию интереса к предметам.

В последние годы наблюдается снижение мотивации к обучению не только среди школьников, но и среди студентов высших учебных заведений. Это отчасти обусловлено тем, что дети, рожденные в 2000-х годах, являются так называемыми «*digital natives*», т. е «цифровым поколением», которое нуждается в особом подходе к обучению и обрабатывает информацию совершенно иным способом. Современные школьники и студенты – это в значительной своей части люди, которые раньше научились играть в компьютерные игры и пользоваться новыми средствами связи, чем писать и читать. Они легко включаются в социальные виртуальные сети и разные формы виртуального взаимодействия, хорошо в них ориентируются.

Одним из многочисленных приемов обучения с использованием ИКТ-технологий, является геймификация. Видео игры представляют собой доминирующую форму развлечения нашего времени, именно поэтому они считаются мощным инструментом для мотивации нового поколения студентов. Уже сейчас элементы геймификации используются в таких сферах и областях, как маркетинг, управление персоналом, инновационный менеджмент и др. [3].

Игровую технологию, применяемую в образовательном процессе, всецело признают крайне эффективной, универсальной, легко воспроизводимой, подходящей для любой учебной дисциплины и решения практически всех воспитательно-развивающих задач [4, с. 187]. Казалось бы, феномен игры уже не столь актуален для педагогических исследований. Однако, по мнению исследователей, появление «цифрового поколения», стимулировавшее переход к новой образовательной парадигме и к новому типу образования (технологическому или проектно-технологическому), заставляет по-новому взглянуть на роль игр, в том числе компьютерных, в образовательной деятельности [4, с. 12].

Феномен человеческой активности, называемый геймификацией, способен сделать более управляемой и планируемой образовательную деятельность, а значит, способствовать достижению более продуктивного образовательного результата. Практика компьютерных игр часто признается общественным мнением как опасность зависимости и пустая трата времени.

Однако многие исследователи отмечают, что негативное влияние компьютерных игр сильно преувеличено, а позитивное недостаточно изучено [8, с. 151].

Перемены неизбежны, и система образования не является исключением и также вынуждена меняться. Современные студенты живут в особом интерактивно-игровом пространстве, поэтому важно создать удобную среду для обучающихся, что и позволяет сделать геймификация. Включение элементов геймификации в процесс изучения существенно повышает мотивацию, которая достигается за счет сюжета, дизайна и интерактивности образовательных игр.

Геймификация (*gamification*) в общем понимании – это использование игровых подходов для неигровых процессов. Другими словами, геймификацией называют использование игровых элементов в той среде, которая не имеет прямого отношения к играм, например, образование, бизнес, медицина и т.д.

Термин геймификация (*gamification*), впервые использованный в 2002 г. Ником Пеллингом (Nick Pelling), американским программистом и изобретателем, к 2010 г. стал популярным, а сегодня уже уверенно звучит во многих областях человеческой деятельности (бизнес, управление персоналом, здравоохранение, образование и т.д.) и применяется для обозначения особого способа решения разнообразных задач разной степени сложности. Крупные мировые бренды (*Microsoft, Volkswagen, Nike*) используют игровые технологии, вовлекая своих клиентов в игры и стимулируя продажи своей продукции. Гейм-дизайнеры разрабатывают игры на серьезные темы, подключая геймеров к решению таких глобальных проблем, как голод, мировые конфликты, нищета, изменение климата и пр. Учителя с помощью аватаров, магов, воинов и целителей усиливают мотивацию учеников осваивать физику, химию, язык и другие предметы. Геймификация повышает продажи, просматриваемость страниц СМИ, лояльность клиентов, эффективность служащих, продуктивность образовательных процессов. Использование игровых компьютерных механик для вовлечения аудитории в разнообразную деятельность на сегодняшний день становится трендом.

Специализированная Wiki-энциклопедия, которая посвящена исключительно вопросам геймификации, определяет ее как бизнес-стратегию, внедряющую инструменты игрового дизайна в неигровой контекст для управления поведением пользователей. Однако данная практика уже получила более широкое распространение и вышла далеко за пределы бизнес-сферы как таковой.

Несмотря на то, что не существует единого устоявшегося термина, можно выделить основные компоненты определяемого явления, встречающиеся практически во всех дефинициях. Техники, используемые в компьютерных играх, примененные к любому другому неигровому виду деятельности, во-первых, усиливают мотивацию субъекта уделять большее сильное и более качественное внимание процессу деятельности, во-вторых, продлевают

приверженность задаче и, наконец, повышают вероятность достижения поставленной цели. Областью применения геймификации может стать любая сложная и достаточно рутинная деятельность, неигровой контекст, вызывающий у студента уныние и снижение мотивации. Геймификация призвана сделать увлекательной необходимую рутину, будь то освоение автомобиля, регулярные пробежки, изучение большого объема информации, выбор кандидата в президенты или ежедневный писательский труд, но при этом оставив человека в его реальности, самим собой, позволяя совершенствовать необходимые именно данному субъекту навыки.

Целью и ожидаемым результатом геймификации становится изменение привычного поведения аудитории, вовлечение в деятельность. При этом содержание выбранной деятельности остается прежним, но определенным образом структурируется, чем достигается повышение мотивации к решению поставленной задачи, а также увеличивается время приверженности этой задаче. Сама же процедура геймификации состоит из комплекса мер, которые могут применяться как в полном объеме, так и частично.

Существуют как сходства, так и различия традиционных игровых практик и геймификации в образовании. Значимость использования игровых технологий в образовании исключительно велика, так как образовательная деятельность является сложным и рутинным действием, требует усилий со стороны обучающихся, часто вызывает у них усталость и скуку, а включение игровых механик может значительно влиять на поведение учащихся и на эффективность результатов обучения, запуская субъектную активность обучающихся [8, с. 127].

Существует много мнений о том, как именно игры помогают учащимся приобрести определенные навыки: от обычного взаимодействия и способности решать проблемы, до очень специфических осознанных навыков.

Привлечение игры в процесс обучения не является инновацией. Учителя давно используют игры во время обычных уроков, а ученики, взаимодействуя друг с другом, играют в игры, чтобы научиться совершенствовать не только навыки общения, но и взаимодействия. Дело в том, что решения, принятые в гипотетических игровых ситуациях, позднее помогают ученикам адаптироваться и подготовиться к реальным жизненным трудностям, с которыми они могут столкнуться.

Еще К.Д. Ушинский рекомендовал включать игровые элементы в учебный монотонный труд детей, чтобы сделать процесс познания более продуктивным. Для ребенка игра заменяет действительность и делает ее более интересной и понятной потому, что он сам ее создает. В игре ребенок создает свой мир и живет в нем, и следы этой жизни глубже остаются в нем, так как здесь присутствует эмоциональная составляющая, и он сам распоряжается своим творением.

5.1. Роль игры в образовательном процессе: психолого-методические, эвристические и аксиологические элементы игры

На сегодняшний день по игровым технологиям написано немало статей и диссертаций. Игра определяется как некий процесс, в котором принимают участие две или несколько сторон, конкурирующих между собой и преследующих определенную цель. Использование сторонами той или иной стратегии может привести к победе или поражению. Игра – это такой вид деятельности, в котором воссоздаются социальные отношения между людьми. В игре выделяют следующие структурные элементы: сюжет, роли, правила. Игроки распределяют роли и воплощают их согласно сюжету, подчиняясь определенным правилам. Многие исследователи игры отмечают мобилизацию и активизацию возможностей личности, реализацию ее творческого потенциала, так как игре присущи такие характеристики, как импровизация, дух соперничества, эмоциональная составляющая и удовольствие. Значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, разрядкой, она способна перерасти в обучение, в творчество, в моделирование человеческих отношений. В современной высшей школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, настоятельно рекомендуется использование игровых технологий [3].

Игры являются одним из способов практической отработки навыков. Они могут учить действовать: оценивать окружающую обстановку, мир вокруг, ориентироваться на карте, считать, думать, исследовать, общаться и жить в социуме. С их помощью можно создавать такой контекст, в котором человек может совершенно безопасно для себя и других изучать довольно сложные и опасные вещи. Когда речь заходит об обучающем эффекте игр, их очень часто пытаются сравнивать с привычными средствами обучения и изучения окружающего мира книгами, фильмами и прочими инструментами, в основе которых лежит принцип пассивного получения информации. Основная разница между чтением/просмотром видео и игрой в том, что с помощью чтения/просмотра можно помочь сформировать логическую связь между новым материалом и имеющимися знаниями, но трудно запустить процесс отработки навыка доведения его до автоматизма, что делают игры [16].

Практически любую игру можно спроектировать на реальную ситуацию и превратить в эффективный прием обучения. Это и есть один из способов применения геймификации. В виртуальной среде геймификация дает возможность преподавателю сделать занятие более ярким и увлекательным, а также помогает студентам персонализировать опыт обучения и иметь эффективный способ достижения желаемых результатов.

Обучающая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующим ей результатом, который характеризуется учебно-познавательной направленностью. Игровая форма

занятий выступает как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Как свидетельствуют психологические исследования, то, что мы слышим, активно усваивается на 40%, то, что видим, – на 50%, если мы видим и слышим одновременно, то это запоминается на 70-75%, а если мы это делаем сами, мы запоминаем на 92%. Вот почему игровые методики так важны в процессе обучения на любом уровне. Ролевые игры всегда использовались на занятиях как закрепление материала и своеобразная разрядка. Игровая форма занятий создается при помощи игровых техник, служащих средством мотивации, стимулирования учебной деятельности. В игре нет преподавателя и студента. Там есть роли и действия, и все участники обучают друг друга и учатся друг у друга. Игровое обучение ненавязчиво, в игре все открыто. Практически по любой теме можно придумать интересные игры и ввести их в учебный процесс [3].

В основе геймификации лежит игра. Любая игра имеет захватывающий характер, что заставляет учащегося погрузиться в процесс обучения. Игры дают возможность не только развлекаться, но и думать, развиваться. Сегодня разрабатывают приложения с обучающей задачей не только для компьютеров, но и для мобильных устройств. Среди таких приложений появились программы, позволяющие развивать навыки письма, программирования, научные знания и т. д. [8].

Исследователи в сфере образования постепенно приходят к мысли, что без мотивации научить чему-то невозможно в принципе. А мотивация всегда принимает вид какой-то награды. Игры идеально подходят с этих позиций для обучения. При выборе мотивации для обучения следует помнить, что нельзя научить насильно, но можно поддерживать интерес к получению новых знаний. Как только учащемуся становится неинтересно, эффективность образования сводится к нулю.

Для того чтобы игра могла использоваться в процессе обучения, необходимо выполнение двух условий: цель игры должна совпадать с задачами обучения и игра должна в достаточной мере отражать реальность. Кроме того, должны быть предусмотрены дополнительные элементы, превращающие обычный опыт в обучение: система значимой обратной связи, рост сложности задач по мере роста навыков, неудача должна иметь ценность, но не должна демотивировать обучаемого. Она должна давать опыт, необходимый для того, чтобы победить в следующий раз [13].

Геймификация образования уже получила достаточно широкое распространение в зарубежной образовательной практике. Этот новый тренд обусловлен массовым включением различных компьютерных игр и симуляторов в учебные курсы. Более того, игра используется не только как элемент учебного процесса, но и как форма его организации, когда освоение курса или дисциплины приобретает черты и характер игры.

Тем не менее, геймификация – это не создание образовательных видеоигр, это формирование сообщества, участники которого помогают друг другу, соревнуются друг с другом и мотивируют друг друга. Целью геймификации образования может быть создание такой системы, в которой успешность игры участника зависит от его навыков и знаний, которые можно перенести в реальный мир. Безусловно, это не значит, что получение знаний из таких «традиционных» источников, как лекции или книги, ушло, они по-прежнему остаются важными источниками информации [13].

Геймификация в той или иной степени применяется и во многих ведущих университетах мира, и в школьной практике, и в корпоративном обучении, и в неформальном образовании. Примерами таких курсов, построенных на основе геймификации, могут служить *Dualingo* – полностью асинхронный, виртуальный курс изучения иностранных языков онлайн; *Goalbook*, который помогает визуализировать цели учащихся и преподавателей и в геймификационной форме показывать их прогресс [8].

Одним из наиболее известных образовательных проектов, содержащий элементы геймификации, является онлайн ресурс по изучению английского языка <http://lingualeo.ru/>. За достаточно короткий промежуток времени данный ресурс сумел завоевать огромную популярность и стать значимым явлением в образовательном сегменте. Все это удалось достичь за счет внедрения игровых элементов в процесс обучения. Так важным пунктом работы в среде является отслеживание успехов друзей, что стимулирует изучение материала. Эта система включает элементы социальных сетей, что делает обучающую среду более гибкой и привычной для широкого круга пользователей.

Другим примером геймификации является сайт по обучению скоростной печати – клавигонки. Сам процесс обучения скоростной печати построен на аналогии с обычными гонками. Участники могут освоить материал либо самостоятельно, либо во время соревновательных «заездов» с другими «гонщиками». Элементы социализация выгодно отличают данный подход к обучению быстрой и безошибочной печати [5].

Важной задачей геймификации является минимизация негативных коннотаций, связанных с учебным процессом. В контексте профессионального образования взрослые могут испытывать много негативных эмоций, связанных с образовательным процессом. Сама идея того, что нужно учить что-то новое, потом это как-то сдавать в форме отчетности, как правило, у многих вызывает отторжение на глубинном психологическом уровне [15]. Геймификация, придание игровых элементов учебному процессу, позволяет вовлекаться в него и относиться к нему с большой долей энтузиазма. Как результат, учащиеся неосознанно преодолевают свои негативные коннотации и, наоборот, образовательный процесс приобретает много положительных, веселых, вовлекающих дополнительных игровых элементов. Для преподавателей грамотное применение геймификационных техник может превратить передачу учебной информации и навыков из скучной задачи в дополнительных

образовательный процесс, помогает преодолевать естественное сопротивление учащихся и тратить меньше усилий на подачу материала, особенно в условиях асинхронного образования [11].

Несмотря на то, что суть геймификации заключается в концепции игры и эти два понятия взаимосвязаны, необходимо различать игру и геймификацию. В игре есть цель, а также препятствия на пути к этой цели, однако основная цель игры – развлечение. Геймификация призвана облегчить усвоение информации посредством вовлечения студента в игровое пространство. Цель геймификации – сделать нудную и скучную деятельность более интересной для задействованных людей, вовлечь их в этот процесс эмоционально. Другими словами, геймификация – это способ достижения цели посредством игры, в то время как игра – самоцель.

Игра и игровые технологии в педагогической практике – это создание определенных условий для достижения задач, моделирование специальной игровой реальности со своими внутренними законами (ролевые игры, деловые игры, организационно-деятельностные игры). Здесь учащийся на время становится «не собой», принимает роль, действует, исходя из выбранной или данной ему роли, а не из собственных побуждений.

Энциклопедия образовательных технологий определяет игру как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [15]. Методисты причисляют игропрактики к инструментарию имитационной образовательной технологии. Ключевой считается такая особенность игры, как способность увлечь, захватить все внимание и не отпустить от себя долгое время, когда геймер теряет счет времени, забывает даже о физических потребностях в еде или сне, и в этом ее сила. Если бы с той же силой вовлеченности люди могли учиться, работать, создавать, показатели деятельности росли бы в геометрической прогрессии. Именно эти качества игры привлекают «геймификаторов» и выступают единым психологическим основанием как традиционных педагогических игр, так и геймификации.

Своеобразие геймификации состоит в сохранении содержания деятельности (например, самостоятельное заучивание иностранных слов) при изменении именно способа организации этой деятельности. Являясь игровой практикой, геймификация коренным образом отличается от известных ранее образовательных игровых форм. Суть этого отличия в том, что реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые установки вводятся в систему операций субъекта с этой реальностью. Особое внимание на это обращает Кевин Вербах, исследователь из Пенсильвании, говоря о том, что геймификация не является ни игрой, ни теорией игр, ни симуляцией, ни использованием игр в бизнесе, ни зарабатыванием баллов. Геймифицированный образовательный курс не является компьютерной игрой, хотя иногда похож на нее своей игровой оболочкой, если существует

поддерживающее курс программное обеспечение. Следуя курсу обучающийся выполняет образовательные и игровые задачи. Например, образовательная задача – освоить разные стили речи, а игровая задача – набрать 50 баллов за выполненные письменные задания к определенному сроку для перехода на следующий уровень. Причем образовательные цели всегда остаются в приоритете, а игровые – призваны помочь удерживать внутреннюю мотивацию к выполнению образовательных задач [14].

Многие преподаватели видят потенциал геймификации в дополнении и расширении возможностей традиционного обучения, а некоторые исследователи считают возможной смену всей образовательной парадигмы, где акцент будет делаться на социальное интерактивное обучение, а не на обучение с поддержкой преподавателя и самообучение [12].

В докладе «Игры для вовлечения мальчиков в учебу» Э. Карр-Челлмэн исследует влияние информационных технологий на образование и выделяет четыре основных момента, присущих геймификации: ошибки, награда, командная работа, вовлечение в обучение через захватывающую игру. Основное отличие компьютерных игр и стандартного образования – это отношение к ошибкам. В школе за ошибки всегда наказывают, но редко когда учителя хвалят за правильные ответы или решения. Поэтому ученики знают только то, что они сделали неправильно. Это приводит к тому, что ученики концентрируются только на оценках, но никак на самих знаниях и содержании. Учащийся имеет право на ошибку – за неправильный ответ обучаемый не получает плохую оценку [1]. Геймификация пересекается с традиционными играми в таких позициях, как наличие правил, цели и структуры игры. Те же сходства обнаруживаются в деловых играх. Геймификация заимствует у игры то, что делает игру как вид человеческой активности привлекательной: понятная, достижимая и желанная цель, правила достижения этой цели и пошаговая структура прохождения пути к поставленной цели. Но игра переносит действие игрока в игровое пространство, в вымышленную реальность, тогда как геймификация оставляет в реальном мире с насущными неигровыми проблемами и задачами. В деловых играх действие часто тоже происходит в реальной ситуации, но это не обязательное условие, в то время как для геймификации оно обязательно.

Полная противоположность геймификации по выбранным позициям – это ролевые игры, подобные игре на сцене. Ролевая игра как исполнение роли априори спонтанна, не имеет четко обозначенной игровой цели и структуры. Геймификация же имеет правила и цель, происходит в реальном мире, а не на сцене или в игровой ситуации, абсолютно не спонтанна, все ходы игрока прописаны и структурированы.

Структурированность геймифицированной образовательной деятельности обязательна, так как в обучающем курсе необходимо разделить всю программу на определенные шаги/этапы, а каждый этап должен иметь свою цель, работающую на общую цель курса. Необходимо отметить, что в

геймифицированных практиках участник остается собой, не принимая на себя никаких ролей, и движется, исходя только из своей мотивации и внутренней цели (например, выучить иностранный язык). Наиболее близки к геймификации симуляторы, которые создают иллюзию реальности в компьютерной среде и служат обучающим и тренировочным целям – обучению вождению, работе со сложным оборудованием. В связи с этим некоторые исследователи причисляют симуляторы к практике геймификации [11]. Тем не менее, в отличие от симуляторов, геймификация, создавая иллюзию игры, использует механики компьютерной среды в реальном мире. В обучении геймификация сопровождает образовательный курс целиком – от постановки целей и задач до итогового контроля знаний [14].

Основной принцип геймификации — получение постоянной, измеримой обратной связи от пользователя, обеспечивающей возможность динамичной корректировки пользовательского поведения и, как следствие, быстрое освоение всех функциональных возможностей.

Ещё одним методом геймификации является создание легенды, истории, которая сопровождает процесс использования приложения. Это способствует созданию у пользователей ощущения сопричастности, вклада в общее дело, интереса к достижению каких-либо вымышленных целей. Кроме того, при геймификации применяется поэтапное изменение и усложнение целей и задач по мере приобретения пользователями новых навыков и компетенций, что обеспечивает развитие эксплуатационных результатов при сохранении пользовательской вовлечённости.

Основными аспектами геймификации исследователи признают:

динамику — использование сценариев, требующих внимание пользователя и реакцию в реальном времени;

механику — использование сценарных элементов, характерных для игрового процесса, таких как виртуальные награды и товары, статусы, очки, уровни сложности и мастерства, достижения, рейтинговые таблицы, индикаторы выполнения заданий, виртуальные валюты, соревнования между участниками [3];

эстетику — создание общего игрового впечатления, способствующего эмоциональной вовлеченности;

социальное взаимодействие — широкий спектр техник, обеспечивающих межпользовательское взаимодействие, характерное для игр [1].

На поверхности геймификации лежит идея использования игрового подхода для того, чтобы сделать преподавание и обучение более интересными. В играх приобретается необходимый опыт, устанавливаются безопасные границы, в пределах которых можно исследовать явления, обдумывать их и практиковаться, не боясь совершать ошибки, так как всегда можно нажать кнопку перезагрузки и стать чемпионом в следующей игре. Игра — идеальная обучающая среда со встроенным разрешением на ошибку, побуждающая мыслить нестандартно и развивать самоконтроль. Геймификация

— это способ воздействия на обучающихся. В электронном образовании игры могут заменить надоевшие типовые задания, а при традиционном обучении разнообразить сложившийся формат занятий. Настоящая ценность геймификации состоит в том, чтобы игровой принцип способствовал созданию осмысленного учебного опыта.

Цель любой игры — создать систему, в которой игроки имеют какую-то абстрактную задачу, подразумевающую испытания и трудности в ходе ее выполнения. Игра имеет определенные правила, обладает высокой интерактивностью и вызывает положительную эмоциональную реакцию. Механика игры заключается в зарабатывании баллов, бонусов, продвижении на следующий уровень и является важным фундаментом всего процесса геймификации. Без красивого эстетичного вида и качественной графики геймификация не будет успешной и провалится на начальном этапе. Игровое мышление, пожалуй, самый важный элемент геймификации, так как именно оно придает особый смысл простым действиям, добавляя им такие элементы как, конкуренция, сотрудничество, исследование и т.д. Еще одним ключевым моментом геймификации является вовлеченность участников, т.е. привлечение их внимания и вовлечение в процесс образовательной игры [12].

5.2. Принципы геймификации образовательных онлайн ресурсов

В современных онлайн-курсах и образовательных приложениях выделяют следующие принципы геймификации:

- дробление информации на «уровни»;
- доступ к новому контенту только после закрепления пройденного материала;
- визуальное отображение прогресса – медали, баллы, бейджи, графики;
- соревновательный элемент или наоборот, необходимость объединения в команду;
- синтез новых навыков – задания, для выполнения которых нужно использовать сразу несколько более простых умений [1].

Одной из важнейших черт геймификации является игровой дизайн. Под игровым дизайном понимают визуализацию в игровом стиле. Сам дизайн должен быть целенаправленным, прежде чем выбрать стиль игрового дизайнера, нужно понимать, какие ставятся цели. Задача состоит не в том, чтобы просто создать что-то красивое, а достичь с помощью дизайнера поставленной цели. Очень часто в процессе обучения упускается из вида, что все материалы делаются для обучающегося. Еще одной особенностью игрового дизайна является ориентация на обучающегося. Система должна быть удобной и понятной прежде всего студенту. Также одним из направлений развития дизайна, который можно взять за основу при построении дизайна электронного курса – это использование элементов социальной сети. Принцип геймификации подразумевает то, что внедрение в образовательный процесс элементов из

других областей (игр, социальных сетей) позволит создать более удобную среду для обучающихся [3].

К. Капп, создатель учебников по геймификации, выделяет два ее вида – структурную и содержательную. В первом случае игровое мышление и игровые элементы преобразуют само содержание изучаемого предмета. Во втором – игровая структура является оболочкой для прохождения учебного курса [12].

Согласно докладу MIT «Двигая обучающие игры вперед» («*Moving Learning Games Forward*») геймификация в образовании может использоваться следующим образом:

- платформа для авторов – игры, как способ создать что-то новое, будь то новая игра, модель, визуализированный или печатный текст (например, студенты создают модель в игре *StarCraft*);
- система подачи материалов – игры, дающие знания об определённой предметной области (например, студенты получают знания об истории Карибского региона играя в *Pirates*);
- симуляция – студенты используют игры для проверки теорий и экспериментов с различными переменными (например, студенты получают системное представление об инженерных проблемах и работе в условиях ограничения бюджета и количества материалов, играя в *Bridge Builder*, игру, где нужно построить мост через реку за определённую максимальную стоимость и с ограниченными ресурсами);
- способ начать дискуссию на определённую тему (например, игра *Dungeons & Dragons* используется для введения в теорию вероятностей);
- введение в технологии – студенты используют игры для того, чтобы познакомиться с определённой технологией (например, вместо того, чтобы обсуждать, как пользоваться компьютером или мобильными устройствами, студенты начинают играть в их любимую игру);
- возможность встать на чужую точку зрения – игры позволяют студентам примерять различные роли (например, студенты учатся думать как мэр города в игре *SimCity*);
- способ документирования обучения – студенты используют игры для фиксации прогресса обучения и последующего анализа (например, студенты изучают свой прошлый опыт игр для определения закономерностей в их действиях и принятых решениях);
- критика концепций – студенты критикуют идеи, на которых основана игра (например, анализ игры *Animal Crossing* как выражения капитализма конца XX века);
- задания для исследований – студенты разрабатывают игры самостоятельно и в процессе этого исследуют предметную область игры (например, студенты решили сделать игру о Великой Депрессии и изучить историю по ходу этого) [9].

В основе геймификации лежит три основных элемента: очки (*points*), показывающие прогресс прохождения по игровому пространству, которые

выдаются за определенные действия; бейджи (*badges*) или виртуальные «знаки отличия» которые могут быть разных видов: звездочки, виртуальные деньги и др.; доски лидеров (*leaderboards*), которые отображают прогресс игрока относительно других в игровом пространстве [1].

Подробнее останавливаясь на бейджах, необходимо отметить, что они являются отличным инструментом обратной связи, которая очень важна для студентов. Это также отличный способ индивидуального поощрения, вознаграждения за прохождение определенных этапов на пути к обучению и вместе с тем визуализация прогресса студента.

Бейджи должны быть редкими и значительными для пользователя. Перед тем, как получить какой либо бейдж, пользователь должен проявить усилие. Только в таком случае, он действительно будет ценить свое достижение и полученную за него награду. По этой причине бейджи должны быть редким и штучным товаром [16].

Поощряться могут разные события. Например, студент сдал работу раньше срока – получил 2 бейджа, сдал работу в срок – 1 бейдж. Однако необходимо учитывать, что бейджи могут выдаваться как за высокие результаты, так и за низкие: сдал позже срока, минус один бейдж [10].

Сами по себе рейтинги неплохой инструмент. Они призваны привнести дополнительную мотивацию в игру, однако наличие рейтинга означает, что достижение цели игры предусматривает соперничество между отдельными участниками, либо командами. Соперничество полезно и хорошо мотивирует, но оно может вызывать зависть и озлобленность. Именно поэтому не рекомендуют использовать классические рейтинги в корпоративном обучении, особенно в тех случаях, когда учащиеся после обучения должны работать в команде для развития взаимодействия куда лучше подходит сотрудничество, нежели соперничество. Но, если рейтинг условие принципиальное, то лучше использовать его обезличенный вариант. Обучаемый узнает свой текущий уровень, сколько бейджей/баллов/очков/процентов ему необходимо набрать, чтобы встать на ступень выше, имена не называются. Либо во всеобщем доступе оказывается только та часть рейтинга, где результаты примерно одинаковы [2].

5.3. Ключевые принципы эффективного применения геймификации в образовательном процессе

Для эффективного применения геймификации в электронном обучении необходимо придерживаться некоторых правил. Необходимо мотивировать, а не развлекать. Геймификация – это не набор игровых механик, а парадигма разработки контента, которая подразумевает превращение сухих текстовых материалов в более живую, игровую и интерактивную форму. Главная цель геймификации мотивировать и заинтересовать пользователя, а не сделать для него паузу и предложить развлечения каким-то образом связанные по тематике с основной темой курса. Кроме того, важно помнить, что геймификация нужна не для развлечений, а для повышения эффективности обучения.

Следует также отказаться от стандартного набора инструментов. В геймификации нет универсальных приемов, которые будут работать хорошо для всех проектов. Необходимо каждый раз заново выстраивать набор игровых механик на основе задач и целей курса. Цель геймификации – повысить эффективность обучения пользователя, закрепить полученные им знания и помочь ему достигнуть, задуманных автором, желаемых целей. По этой причине, для каждого нового проекта требуется уникальный набор инструментов, которые будут повышать его эффективность [16].

Необходимо бросать вызов ученикам. Однако важно помнить, что для сохранения интереса со стороны пользователя, вызовы должны быть сложными, но достижимыми.

Следует помнить об основных целях курса и придерживаться поставленных задач. Геймификация не должна уводить пользователя в сторону, она должна помогать достигнуть основных задач. Используя геймификацию очень легко увлечься интересной механикой, погрузить пользователя в увлекательный игровой процесс, позабыв о поставленных задачах курса. Для предотвращения такой ситуации важно всегда держать в памяти, чего мы хотим от пользователя, который проходит наш курс.

Геймификация не должна быть автономным модулем. Она должна вписываться в основную концепцию и цели курса, усиливая мотивацию учеников и оборачивая учебный процесс в более привлекательную и интересную обертку [16].

Элемент игры привносит в обучение азарт и мотивацию, которых так не хватает многим ученикам, однако геймификация также может навредить учебному процессу. Дело в том, что глубинные установки и убеждения (желание быть лидером, желание поддерживать социальные связи и т.д.) формируются в детстве и в процессе активной социализации. Но помимо этих относительно поверхностных потребностей у каждого человека есть потребность реализовывать свой потенциал (и прямо проистекающая отсюда потребность учиться).

Потребность учиться возникает, когда человек понимает, что определённая деятельность приносит ему чувство удовлетворения, и в будущем это чувство может усиливаться, если продолжать заниматься любимым делом. Иногда сама деятельность (например, изучение иностранных языков) может не приносить большой отдачи, но при этом необходима для достижения других важных целей в будущем. Иностранный язык нужен для международного экзамена, а тот, в свою очередь, для обучения за рубежом, а обучение приведёт к реализации потенциала, т.е. получение знаний встраивается в личную иерархию целей.

Но человек, играющий в образовательные игры, как правило, не находится «здесь и сейчас». Он погружается в воображаемое пространство, пространство игры. отождествив себя с персонажем, игрок подменяет свои реальные цели потребностями персонажа, игровой фишки.

С одной стороны, слушатель курса чувствует себя в безопасности и ему легче идти на риски — например, делать ошибки и не бояться их. С другой стороны, в таком состоянии он вряд ли будет думать о том, зачем в действительности обучение нужно ему, конкретному взрослому человеку. Ученик может относительно долго не замечать, что сбился с курса, но когда он всё же осознает, что обучение в формате игры не приблизило его к исполнению собственных целей, обычно наступает разочарование в продукте.

Кроме того, активное использование игровых механик (тех же бейджиков и лидербордов) на занятиях может обострить конкуренцию. Дух борьбы подхлестывает учеников быстрее и лучше делать задания, но если кто-то из участников получает результат, очень далекий от лидеров списка, то при определенных установках этот человек пасть духом и решить, что заниматься нет смысла. В таких случаях имеет смысл использовать «локальные» рейтинги, когда обучаемый видит не лидеров, а только «ближайших соседей».

Таким образом, геймифицированные образовательные программы позволяют студентам регулярно погружаться в игру и возвращаться в реальность, напоминая о реальных целях и соединяя два мира. Они создают такую информационно-обучающую среду, которая способствует самостоятельному, активному стремлению студентов к получению знаний, профессиональных навыков и умений принимать решения, работать в команде.

Библиографический список к главе 5

1. Бига́й, К. Что такое геймификация образования [Электронный ресурс] / К. Бига́й. – Режим доступа: <https://www.dni.ru/bloggers/2017/1/19/359064.html>
2. Борякова, Е.Е. Геймификация в образовательном процессе и ее использование при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Е.Е. Борякова. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/31864920-Geymifikaciya-v-obrazovatelnom-processe-i-ee-ispolzovanie-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku.html>
3. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Образование и педагогические науки. – М. : Наука, 2014. – Том 6. – Ч. 2. – С. 314-316.
4. Добычина, Н.В. Компьютерные игры – театр активных действий / Н.В. Добычина // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – М., 2013. – № 1. – С. 149-158.
5. Дьяконов, Б.П. Геймификация в асинхронном образовательном процессе / Б.П. Дьяконов // Историческая и социально-образовательная мысль. – Том 8. – №1/1 – 2016. – С. 143-146.
6. Евплова, Е.В. Геймификация как средство повышения мотивации к обучению / Е.В. Евплова // Одинцовские чтения. – 2013.
7. Игна, О.Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка / О.Н. Игна // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 9 (111). – С. 186–190.

8. Игна, О.Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя: автореф. дис. д-ра пед. наук. / О.Н. Игна - Томск, 2014. – 42 с.

9. Инфографика: Геймификация образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed-today.ru/infografika/38-infografika-gejmifikatsiya-obrazovaniya>

10. Карпенко, О.М. Геймификация в электронном обучении / О.М. Карпенко, А.В. Лукьянова, А.В. Абрамова, В.А. Басов // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2015. – № 4 – С. 28-42.

11. Кельберер, Г.Р. Перспективы применения принципов игрофикации в подготовке педагогических кадров / Г.Р. Кельберер // Педагогическое образование и наука. - 2014. – № 4. – С. 144-147.

12. Краснова, Т.И. Геймификация обучения иностранному языку / Т.И. Краснова // Молодой ученый. – 2015. - № 11 (91). – С. 135-137.

13. Мазелис, А.Л. Геймификация в электронном обучении [Электронный ресурс] / А.Л. Мазелис. – Режим доступа: www.vvsu.ru/files/D662423D-D398-421A-9671-213199E1880E.pdf

14. Орлова, О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 9 (162). – С. 60-62.

15. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2005. – 556 с.

16. 5 лучших материалов о геймификации образования в 2013 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://te-st.ru/2014/01/22/best-education-gamification-2013/>

ГЛАВА 6

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Процесс межкультурного общения характеризуется взаимодействием разных культур, в результате чего происходит актуализация общечеловеческого и специфического каждой культуры. Участники межкультурного общения – это личности, несущие конкретное историческое содержание той или иной эпохи и отличающиеся друг от друга основополагающими ценностными ориентациями, особенностями мировосприятия, которые определяют их глубинную человеческую сущность. Вследствие социокультурного своеобразия взаимодействующих культур, процесс межкультурного общения приобретает специфический характер.

Межкультурный диалог основан на глубинной диалектике различия партнеров, которые могут отличаться друг от друга ценностно-ориентационным мировидением, образом и стилем жизни, моделями речевого поведения. Однако через сопоставление себя с другим, с иной культурой в процессе диалога культур, осуществляется самоутверждение и осознание степени своей оригинальности. В процессе межкультурного диалога происходит выработка нового для участников акта общения значения производимых и воспринимаемых действий и их мотивов на основе «рождения общности» участников. Именно человеческое, гуманистическое, нравственное в каждой культуре, является основой общности представителей разных культур.

Противоречие процесса межкультурного общения характеризуется тем, что стремление к единству, общности представителей разных культур может приводить не только к взаимопониманию и взаимообогащению, но и к появлению и расширению общего, универсального и интернационального. Данное противоречие может быть разрешено на основе постоянного воспроизводства неповторимого и оригинального в культуре во избежание угрозы ее исчезновения. Сохранение национально-специфического в каждой культуре является стимулом взаимодействия представителей разных культур. Следовательно, общность иноязычных коммуникантов в процессе межкультурного общения должна основываться на восприятии действительности сквозь призму нескольких культур одновременно, при этом каждый из участников сохраняет свою неповторимую индивидуальность, социальную идентичность и культурную принадлежность. Таким образом, взаимодействие общечеловеческого и национального придает процессу межкультурного общения специфический характер.

Специфика процесса межкультурного общения обосновывается тем, что в основе мировосприятия и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов и когнитивных схем. Сознание

человека этнически обусловлено в силу разных условий прохождения социализации, культурной специфики традиций и обычаев, территориально-географического положения и других факторов. Таким образом, национально-культурная специфика сознания или образа мира представителей того или иного сообщества влияет на их речевое поведение в процессе межкультурного общения и определяет его.

Национально-культурные различия носителей разных культур обусловлены менталитетом, который детерминирован культурой и опытом исторического развития и управляет поведением представителя одной культуры при взаимодействии с представителем иной культуры. В понятии «менталитет» следует различать: 1) индивидуальный менталитет – на уровне конкретной личности; 2) общественный менталитет – на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по национально-этническим, классовым, профессиональным, возрастным или иным признакам; 3) менталитет социума или этноса – «на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы и группы, всех индивидов, то есть всего народа, проживающего и жизнетворяющего на данной исторически сложившейся территории, в определённой социально-государственной среде и непрерывно воспроизводимого в сменяющихся друг друга поколениях» [3]. Анализируя понятие «менталитет», мы имеем в виду, прежде всего категорию «менталитет социума/этноса», так как именно этнический менталитет характеризует этнос в целом и отражает жизненные приоритеты, смылосозидающие ценности представителей этнической общности, характеризуя тем самым их традиции и культуру. Будучи структурообразующим элементом этногенеза, менталитет формируется, сохраняется и воспроизводится в этносе. В настоящем исследовании «менталитет этноса» определяется как непрорефлексированное, эмоционально-окрашенное мировидение, которое включает в себя мировосприятие, мироосмысление и мирооценивание. Мирооценивание на основе мировосприятия и мироосмысления формирует шкалу ценностей и систему нравственных приоритетов данной культуры, которые в свою очередь определяют модели поведения всех членов общества по линиям «личность – личность» и «личность – общество» [5, с. 53]. Из определения следует, что структура этнического менталитета включает:

- а) мировидение (мировосприятие, мироощущение, мирооценку);
- б) систему ценностей и шкалу нравственных приоритетов;
- в) модели поведения;
- г) стратегии поведения.

Менталитет создается из поколения в поколение, и каждый исторический этап оставляет на нем свой отпечаток. Вследствие общности менталитета, представители этнокультурной общности обнаруживают относительно однообразное поведение в сходных ситуациях. Этническое – это явление социально-психологическое, представляющее собой целостную систему

отношений личности к явлениям окружающей действительности. Менталитет раскрывается через систему отношений, которая включает взгляды, оценки, нормы и умонастроения, основывающиеся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающие иерархию ценностей, которые, в свою очередь, проявляются в убеждениях, идеалах, склонностях, интересах, социальных установках. Отношения человека позволяют формулировать мнения, убеждения, оценки. Система отношений личности имеет свою специфику в зависимости от ее культурной принадлежности. Этноспецифичность отношений проявляется в том, что они представляют собой не только способ проявления, но и способ существования и содержание культуры вообще. Этноспецифичные отношения представителей данной лингвокультуры к труду, старшим, детям, природе, власти и т.д. являются единицами менталитета [5]. Этнические отношения носителей лингвокультуры актуализируются только во взаимодействии представителей разных этносов, обуславливая разное восприятие и понимание действительности. Это дает нам основание полагать, что для представителей разных этнических общностей характерны этнопсихологические особенности (ЭПО), которые обуславливают этнокультурную специфику системы отношений носителя лингвокультуры к окружающей действительности. В связи с тем, что в основе ЭПО носителя иноязычной лингвокультуры лежит менталитет, следовательно, ЭПО, как и менталитет, проявляются в процессе межкультурного общения в восприятии, понимании и оценке действительности (перцептивная сторона), национальных ценностных ориентациях (коммуникативная сторона), стратегиях поведения (интерактивная сторона).

6.1. Межкультурное общение и принцип контрастивности культур

В обучении межкультурному общению учет этнопсихологических особенностей собеседника проявляется в принципе контрастивности. Принцип контрастивности предполагает изучение иноязычной и собственной культур через их сопоставление. В результате признания этнопсихологической специфики иноязычного коммуниканта и выработки собственной оценки на взаимодействующие культуры, у обучаемого формируется новое, более глубокое знание как об изучаемой, так и о родной культурах. Возможны два основных способа познания иной культуры. В первом случае в собственной культуре подыскивается «эквивалентный» образ, который переносится на предмет чужой культуры. Явления иноязычной культуры сравниваются с явлениями родной культуры, поскольку обучающийся не способен сопоставить и оценить явления иноязычной и родной культур. Такое познание не ведет к выработке нового знания ни о своем, ни о чужом языке. Другой способ познания иной культуры состоит в поиске сходств и различий в сопоставляемых образах чужой и своей культур и рефлексии над выявленными сходствами и различиями, так как образ своей культуры не должен искажать образа чужой культуры. Познающий формирует новое при постижении чужой

культуры только тогда, когда он побуждается к этому необходимостью сопоставлять свою и чужую культуры, выяснять суть сходств и различий.

Межкультурное общение возникает тогда, когда партнеры по коммуникации взаимно осознают друг друга как «чужих», «других» в смысле культурной принадлежности. Взаимопонимание между носителями разных культур возможно посредством глубокого анализа и понимания специфических и универсальных характеристик коммуникантов, осуществленных на основе сопоставления родной и изучаемой культур. В результате сопоставительного изучения иноязычной и родной культур, культуры не только взаимообогащают друг друга при помощи языка как средства межкультурного общения, происходит не только познание «иной» культуры через «свою» культуру в условиях принципиального смыслового несовпадения большей части обеих.

Сравнительно-сопоставительный анализ изучаемых и родных языков и культур в процессе обучения позволяет предупредить возможные коммуникативные неудачи студентов в реализации межкультурного общения. Контрастное изучение иноязычной культуры способно обеспечить адекватное восприятие и понимание иноязычного собеседника, выбор языковых и неязыковых средств оформления речевых высказываний в соответствии с нормами иноязычного коммуникативного поведения, использование основных стратегий поведения, характерных для носителя изучаемого языка в подобных ситуациях. Осознание этнопсихологических различий и их влияния на процесс взаимодействия происходит на основе рефлексии собственного поведения, анализа особенностей поведения иноязычного коммуниканта и сопоставления специфических явлений изучаемой культуры с родной культурой. В результате происходит расширение сферы коммуникации студентов путем овладения фоновыми знаниями об иноязычной культуре, осуществляется контроль нормативного и уместного использования языковых средств в речевом поведении и коррекция социокультурных ошибок, вызванных несоблюдением норм иноязычного коммуникативного поведения.

Сопоставление иноязычной и родной культуры и ее носителей способствует более глубокому пониманию родной культуры обучаемых и себя как носителя этой культуры. Представление человека о другом тесно связано с уровнем собственного самосознания. С одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом человеке. С другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек, тем более полным становится и представление о самом себе. Однако представление о себе через представление о другом формируется только при условии взаимодействия с ним [1, с. 122]. В результате сопоставления и осмысления иноязычной и родной культур и ее носителей, происходит формирование нового знания об изучаемой и о родной культурах.

Принцип контрастности постулирует развитие интеллектуальной активности обучаемого, направленной на сравнение языковых явлений.

Сопоставление иноязычной и родной культур предполагает выявление культурно значимой информации, сравнение полученной информации с образом своей культуры и имеющимся опытом, осознание и определение специфики в изучаемой культуре. Если личность уже сформирована на основе своей национальной идеи и имеет систему национальных ценностных ориентаций, через призму которых происходит восприятие и оценка артефактов материальной и духовной культуры другого народа, то процесс аккультурации реализует свои плюсы «культурной прививки» (термин Е.И. Пассова) [8]. Контрастивный анализ отобранных фактов иноязычной и родной культур призван создавать у обучаемого реальный образ изучаемой культуры и ее носителей, что необходимо для эффективного межкультурного общения. В результате, обучающийся постигает систему наиболее важных для жизни другого народа культурных понятий, представлений, и осуществляет поиск того, что является специфичным и общим для представителей родной и иноязычной культур. Таким образом, представитель родной культуры познает представителя иноязычной культуры и, одновременно, более глубоко и осознанно познает себя и свою культуру, сохраняя свою национальную идентичность, верное восприятие и глубокое понимание родной культуры.

Сопоставительное изучение иноязычной и родной культур способствует социокультурному развитию личности обучаемого. Вступая в контакт с «чужой» культурой, реципиент неосознанно оценивает ее в «кодах» своей культуры, чем и предопределяется «глухота» к специфическим проявлениям «чужой» культуры. Особенности «чужой» культуры могут быть неадекватно интерпретированы реципиентом, либо не поняты, либо не замечены в силу ее специфичности [7, с. 102]. Восприятие специфических явлений иноязычной культуры стимулирует развитие социокультурной наблюдательности, социокультурной восприимчивости, позволяет оградить студентов от негативного восприятия неродной культуры и неправильных представлений о ней, обусловленных действием национальных стереотипов. Осмысление и принятие «инаковости» иноязычного коммуниканта и его поведения в процессе общения взаимосвязано с развитием эмпатии и социокультурной непредвзятости. Уважение и соблюдение норм иноязычной культуры в процессе общения развивает у обучаемого социокультурную вежливость. Оказание коммуникативной и эмоциональной поддержки собеседнику, руководствуясь его линией поведения и эмоциональным состоянием, обеспечивает развитие коммуникативной гибкости. Следовательно, изучение иноязычной и родной культур в сопоставлении создает у обучаемого основу для установления и поддержания комфортных, гармоничных, а, следовательно, и эффективных отношений с иноязычным собеседником.

В соответствии с принципом контрастивности, целесообразно использовать ситуации, в которых в результате взаимодействия носителей изучаемой и родной культур возникает межкультурное непонимание по причине различий в восприятии действительности и, соответственно, в

поведении. Немецкий ученый Г. Хельбиг отмечает, что источником ошибок являются не столько сильные контрасты, сколько слабые контрасты и частичные сходства. По мнению исследователя, «локализация трудностей в освоении иностранного языка не может быть сведена к области сильно расходящихся явлений» [12, с. 309]. Следовательно, важно обращать внимание студентов на возможные коммуникативные неудачи, связанные с игнорированием некоторых условий успешности взаимодействия, а также на возможности двусмысленного толкования отдельных речевых действий. Г. Хельбиг полагает, что «сопоставление не только не должно быть «спрятано» в учебном материале, но, напротив, должно быть представлено преподавателем в эксплицитном виде и поэтому должно быть зримо для обучаемого» [цит. по 11, с. 308–309]. Таким образом, принцип контрастивности должен пронизывать весь процесс обучения межкультурному общению, включающий ориентировочный и исполнительский этапы, но реализация данного принципа на каждом этапе имеет свои особенности.

На ориентировочном этапе деятельность обучаемых по сопоставлению изучаемых и родных языков и культур имеет исключительно важное значение и должна носить эксплицитный характер. Студенты овладевают знаниями типичных ЭПО носителя изучаемого языка, сопоставляя их с особенностями восприятия и оценки действительности, национальными ценностными ориентациями, речевыми средствами оформления высказываний и нормами коммуникативного поведения носителей родного языка. В результате студенты учатся различать универсальные и национально-специфические черты в типичных ЭПО носителей иноязычной и родной культур. Контрастивный анализ ЭПО носителей родной и иноязычной культур предполагает постоянное обращение студентов к социокультурному опыту в родной культуре, сопоставление с тем, как поступил бы носитель родной культуры в той или иной ситуации межкультурного общения, выявление причин иного поведения в подобной ситуации. На данном этапе посредством сопоставления иноязычной и родной культур студенты учатся замечать и понимать национально-культурную специфику изучаемого языка, оценивать и планировать речевое поведение в процессе взаимодействия в соответствии с данной спецификой. При анализе иноязычной и родной культур студенты учатся «видеть» как специфические черты обеих культур, так и универсальные характеристики, которые объединяют культуры и являются основой межкультурного взаимопонимания.

На исполнительском этапе сопоставление иноязычной и родной культур должно носить скрытый, имплицитный характер. А.В. Щепилова отмечает, что сравнение явлений изучаемых языков важно только на этапе презентации материала, а на этапе отработки умений следует стремиться к максимальной изоляции языков, погружению в аутентичную или приближенную к аутентичной языковую среду. На данном этапе педагог должен ставить задачу переключения на новую языковую систему, создания благоприятных условий для ее функционирования [12, с. 313]. Следовательно, на исполнительском

этапе сопоставление присутствует имплицитно и помогает студентам не допустить использования стратегий поведения, неадекватных прагматическим нормам иноязычной коммуникативной культуры. Сопоставление стратегий поведения носителей иноязычной и родной культур в одинаковых коммуникативных ситуациях способствует выбору адекватных языковых средств для реализации коммуникативных намерений в соответствии с нормами иноязычного коммуникативного поведения и учету линии поведения собеседника.

Таким образом, посредством контрастивного анализа изучаемой и родной культур, обучаемые должны научиться видеть, понимать и учитывать то, что может объединять и разделять культуры в процессе межкультурного общения, а именно выявлять универсальные и культуроспецифические особенности взаимодействующих коммуникантов, учитывать в процессе межкультурного общения национально-культурные особенности их речевого поведения, опираться на универсальные характеристики.

6.2. Обучение межкультурному общению: основные принципы и комплексы заданий

Реализация принципа контрастивности в процессе обучения межкультурному общению осуществляется через комплекс специально разработанных заданий. Современные исследователи определяют задание как структурную единицу методической организации материала и признают, что задание является отражением основных характеристик всего учебного процесса. Структура задания включает коммуникативную задачу и указание на способы ее решения, языковой материал, подлежащий реализации заданными способами, и способ предполагаемого контроля или самоконтроля [2, с. 199]. Вслед за Г.А. Китайгородской, мы полагаем, что задание, предъявляемое обучаемому, включает ориентировочный, исполнительный и контролирующий компоненты [4, с. 169–170]. Ориентировочный компонент представлен в формулировке задания, которое обосновывает мотив будущего речевого действия, направляет обучаемого на реализацию определенной коммуникативной задачи и выступает как стимул речевых действий обучаемого. Исполнительный компонент предполагает непосредственную реализацию намеченной задачи. Контролирующий компонент задания направлен на осуществление контроля или самоконтроля, поскольку в задании содержатся определенные объективные требования к результату предстоящего действия, который обучаемый может проанализировать, сопоставить с полученным результатом, осмыслить и сделать выводы о качестве решения коммуникативной задачи. В соответствии с выделенными компонентами, задание выполняется в несколько шагов с одновременной активизацией языковых, содержательных, прагматических и межкультурных аспектов: ознакомление с ситуацией межкультурного общения, определение и объяснение причины непонимания между участниками ситуации, поиск языковых средств для выражения того или иного коммуникативного намерения

и их использование в ситуациях межкультурного общения, организация взаимодействия с носителем иноязычной культуры. Таким образом, «задание» в своём многокомпонентном составе, предполагающее последовательную реализацию речевого действия и направленное на решение обучаемым конкретными коммуникативных задач, отвечает, на наш взгляд, поставленным целям.

Комплекс заданий разработан в соответствии с принципом контрастивности в том числе. В типологию включены ориентировочные и интерактивные задания [9].

Ориентировочные задания носят речеподготовительный характер и предполагают овладение социокультурными знаниями и развитие умений ориентироваться в носителе изучаемого языка и в условиях взаимодействия.

При разработке ориентировочных заданий мы исходим из теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, в соответствии с которой внутренние умственные действия есть результат интериоризации внешних предметных действий. Процесс осмысления внешних предметных действий предполагает овладение знаниями, а также анализ, сопоставление, оценку, на основе которых происходит понимание внешних предметных действий и планирование речевого взаимодействия. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, нами выделены три вида ориентировочных заданий: сопоставительные, оценочные и планирующие.

Сопоставительные задания ориентированы на выявление типичных ЭПО; анализ и сопоставление типичных ЭПО; развитие социокультурной наблюдательности, социокультурной непредвзятости и воспитание социокультурной восприимчивости.

К заданиям на выявление типичных ЭПО носителей родного и изучаемого языков относятся:

- определение национальных ценностных ориентаций:
 - ✓ изучите «ценностную капсулу» и выделите из «капсулы» информацию об отношении ... к ...;
 - ✓ изучите «ценностную капсулу» и дополните утверждения;
 - ✓ изучите «ценностную капсулу» и найдите ответы на поставленные вопросы;
 - ✓ изучите ситуацию и найдите подтверждения указанным национальным ценностным ориентациям;
 - ✓ просмотрите эпизод и определите национальные ценностные ориентации носителей ... лингвокультуры;
- определение норм иноязычного коммуникативного поведения:
 - ✓ изучите «языковую капсулу» (просмотрите эпизод из фильма) и определите языковые средства, которые ... используют для ...;
 - ✓ проанализируйте «языковую капсулу» и дополните утверждения информацией из «языковой капсулы»;

- ✓ изучите «языковую капсулу» и выберите эффективные приемы для ...;
- ✓ изучите диалог и найдите реплики для выражения ...:
- ✓ определение социокультурной проблемы неадекватного речевого поведения;
- ✓ изучите диалоги, найдите и объясните ошибки в поведении коммуникантов;
- ✓ изучите ситуацию и объясните проблему, с которой столкнулись участники.

Задания на анализ и сопоставление типичных ЭПО носителей иноязычной и родной культур в ситуациях межкультурного общения включают:

- сопоставление отношения носителя изучаемого языка к себе и к своему личному пространству:
- ✓ изучите ситуацию, сопоставьте и объясните поведение участников;
- ✓ определите, являются ли утверждения о носителях изучаемого языка верными для носителей родной культуры;
- сопоставление национальных ценностных ориентаций:
- ✓ сопоставьте и объясните национальные ценностные ориентации представителей иноязычной и родной лингвокультур;
- ✓ ответьте на вопросы о национальных ценностных ориентациях носителей иноязычной лингвокультуры и дайте ответы на эти же вопросы о носителях родной культуры:
- ✓ просмотрите эпизод и сопоставьте, каким образом проявляются в поведении участников национальные ценностные ориентации.
- сопоставление норм иноязычного коммуникативного поведения:
- ✓ изучите ситуацию и объясните поведение представителей иноязычной и родной культур:
- ✓ прокомментируйте утверждения о нормах поведения носителей изучаемой и родной культур:

Оценочные задания предполагают оценку обучаемыми условий взаимодействия коммуникантов (цели речевого взаимодействия, особенностей коммуникативной ситуации, позиций сторон, последовательности коммуникативных шагов), прогнозирование реакции собеседника с целью выбора адекватного варианта речевого поведения.

Подвидами оценочных заданий являются задания на: оценку условий взаимодействия; прогнозирование реакции иноязычного собеседника.

Задания на оценку условий взаимодействия включают:

- определение коммуникативного намерения собеседника, особенностей коммуникативной ситуации, позиций собеседников, последовательности коммуникативных шагов:

- ✓ изучите ситуацию и выберите вариант ответа, который объясняет поведение участников;
- ✓ изучите диалог и определите языковые средства, которые использовались для ...;
- ✓ просмотрите эпизод и определите участников разговора, место разговора, языковые средства для ...;
- ✓ изучите диалог и интерпретируйте поведение участников.
- определение эмоционального состояния собеседника:
- ✓ изучите диалог/ситуацию и объясните эмоциональное состояние участников:
- ✓ просмотрите эпизод и выберите языковые средства, жесты, мимику, которые подтверждают эмоциональное состояние собеседников:

Задания на прогнозирование реакции иноязычного собеседника характеризуются тем, что в них обучаемые предполагают возможную реакцию и эмоциональное состояние партнера по коммуникации с целью построения адекватного речевого поведения. Например:

- прогнозирование коммуникативного намерения собеседника, особенностей коммуникативной ситуации, последовательности коммуникативных шагов, результата взаимодействия:
- ✓ изучите диалог и спрогнозируйте коммуникативные намерения собеседников:
- ✓ предположите, как бы Вы поступили в подобных ситуациях:
- ✓ предположите возможный результат решения проблемы и объясните свое мнение;
- ✓ изучите отрывки из интервью и предположите, к какому выводу может прийти собеседник:
- ✓ представьте иной ход событий ситуации и предположите возможный результат.
- прогнозирование эмоционального состояния собеседников:
- ✓ предположите и опишите свое эмоциональное состояние, если ...:
- ✓ представьте иной ход событий ситуации и предположите эмоциональное состояние участников в такой ситуации.

6.3. Культуроведчески-ориентированные ролевые игры в обучении иноязычному общению

Интерактивные задания предназначены для обучения реализации коммуникативного взаимодействия и предполагают развитие умения варьировать основные стратегии коммуникативной дистанцированности, коммуникативной контактности, коммуникативной самопрезентации, а также развитие коммуникативной гибкости. Задания предусматривают свободное общение, носят творческий характер и предполагают минимальное управление речевой деятельностью обучаемых, которое осуществляется посредством инструкций к заданиям. Интерактивные задания – это задания на реализацию взаимодействия, к которым относятся: инсценирование ситуаций

межкультурного общения и драматизацию культуроведчески-ориентированных ролевых игр (В.В. Сафонова).

В заданиях на инсценирование ситуаций межкультурного общения выбор языковых средств, линии речевого поведения и содержания высказывания определяется самими обучаемыми в соответствии с условиями ситуации. В таких ситуациях, представленных, как правило, эпизод общения носителей изучаемой и родной лингвокультур, который и является основой для инсценирования. Обучаемым необходимо разыграть ситуацию с учетом ЭПО носителей иноязычной и родной лингвокультур, осознавая влияние данных особенностей на речевое поведение в процессе взаимодействия.

Задания на драматизацию культуроведчески-ориентированных ролевых игр предусматривают попеременное исполнение обучаемыми социальных и межличностных ролей в соответствии с указанными коммуникативными и дидактическими условиями в контексте обозначенной ситуации межкультурного общения. Культуроведчески-ориентированной ролевой игрой является «проблемно-коммуникативное иноязычное задание, создающее учебно-методические условия для социально-речевого моделирования обучаемыми ролевых позиций (обозначенных в этих заданиях) с учетом функциональных факторов межкультурного общения, а также социокультурного фона ролевых ситуаций и предписаний или ожиданий в процессе совместного решения социально и профессионально значимых коммуникативных задач» [10]. Всеструктурные компоненты подобной игры (цель игры, содержание игры, совокупность социальных ролей, условия реализации) сформулированы и представлены таким образом, чтобы ориентировать обучаемых на культуру страны изучаемого языка, погружая их в социокультурный контекст иноязычной лингвокультуры. Содержанием культуроведчески-ориентированных ролевых игр являются взаимоотношения между людьми, развивающиеся в процессе общения. Это содержание реализуется посредством конкретного учебного речевого материала, предназначенного для актуализации в ходе игры, и разворачивается по определенному сюжету. В отличие от других заданий, культуроведчески-ориентированные ролевые игры обучают не только как сказать, а отвечают на вопрос почему и зачем нужно что-то сказать, чем создают мотив общения, предоставляя студенту возможность представить себя носителем изучаемого языка и осознать, прочувствовать специфику проявления типичных ЭПО носителя изучаемого языка в речевом поведении.

Основным компонентом культуроведчески-ориентированной ролевой игры, как и любой ролевой игры, является роль, а именно совокупность социальных и межличностных ролей, исполнение которых обучаемыми вовлекает их в процесс общения и овладения общением. Исполняя различные роли (статусные, позиционные, ситуационные), студент учится следовать определенной коммуникативной программе, выбирать адекватные языковые средства, варьировать стратегии поведения и проявлять коммуникативную

гибкость с целью оправдать «ролевые экспектации» речевого поведения носителя изучаемого языка в подобных ситуациях. В процессе выполнения задачи у студента развиваются социокультурные способности и воспитываются социокультурные качества, необходимые для эффективного межкультурного общения. В культуроведчески-ориентированной ролевой игре воспроизводятся социальные отношения, существующие в обществе, что заставляет участников соблюдать определенные правила и условия игры, следуя нормам иноязычного коммуникативного поведения. Совпадение ролевых предписаний, существующих в иноязычной лингвокультуре, с ролевыми ожиданиями определенного речевого поведения является показателем того, что обучаемый способен осуществлять эффективное межкультурное общение с носителем изучаемого языка.

Содержание культуроведчески-ориентированных игр определяется как тематикой курса, так и конкретной целью. В данном диссертационном исследовании культуроведчески-ориентированные игры направлены на обучение студентов использовать и варьировать основные стратегии поведения, в которых реализуются типичные ЭПО носителя изучаемого языка.

Культуроведчески-ориентированные ролевые игры включают ролевые игры-эпизоды и комплексные ролевые игры [6, с. 146]. В ролевых играх-эпизодах могут быть задействованы несколько собеседников, изображающих заданную ситуацию в соответствии с заранее определенными ролями. В комплексных ролевых играх принимает участие вся группа студентов, распределяя и оформляя роли по своему усмотрению в соответствии с правилами игры.

Таким образом, разработанный комплекс ориентировочных и интерактивных заданий предусматривает реализацию методического принципа контрастивности и направлен на овладение социокультурными знаниями, развитие социокультурных умений и социокультурных способностей, а также воспитание социокультурных качеств, что позволит осуществлять эффективное межкультурное общение с носителями иноязычной лингвокультуры.

Библиографический вписок к главе 6

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
2. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М., «Русский язык», 1977. – 240 с.
3. Гершунский, Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия = Russia and the USA at the threshold of the third millennium: опыт эксперт. исслед. рос. и амер. менталитетов / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1999. – 599 с.
4. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Русск. яз., 1992. – 254 с.

5. Корнилов, О.А. Доминанты национальной ментальности в зеркале фразеологии / О.А. Корнилов // Вестн. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурн. коммуникация. – 2007. – № 2. – С. 53–66.

6. Лебедько, М.Г. Культурные преграды: преодоление трудностей в межкультурном общении / М.Г. Лебедько. – Владивосток: Дальневост. ун-т, 1999. – 196 с.

7. Марковина, И.Ю. Влияние национальной специфики языка и культуры на процесс межкультурного общения / И.Ю. Марковина // Речевое общение: проблемы и перспективы: сб. ст. / Академия наук СССР, Ин-т научн. информации по обществ. наукам; ред. И.П. Калягина. – М., 1983. – С. 187–203.

8. Пассов, Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты / Е.И. Пассов // Проблема национальной идентичности и проблемы межкультурной коммуникации: материалы школы-семинара, Воронеж, 25–30 июня 2001 г: Т.1. – Воронеж, 2001. – 147 с.

9. Починок, Т.В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Починок. – Гомель, 2012. – 300 л.

10. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 528 л.

11. Шамне, Н.Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Н.Л. Шамне. – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1999. – 208 с.

12. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова: М.: ГОМИ «Школьная книга», 2003. – 488 с.

ГЛАВА 7

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ ТЕХНОЛОГИЙ

В XXI веке большое значение приобрела идея информатизации учебного процесса как значимого средства преобразования образовательной системы. Сегодня внимание преподавателей акцентируется на развитии интеллектуальных и творческих способностей студентов, усложняется содержание образования, а традиционные методы обучения и воспитания заменяются инновационными. Традиционный учебник, являвшийся основным средством обучения в течение многих десятилетий, уступает место электронному и другим информационно-образовательным ресурсам.

Таким образом, происходят коренные изменения в сфере образования. Существенным образом пересматриваются содержание и методы обучения. Находят применение технологии, способствующие открытию обучающимися «нового знания» в процессе собственной деятельности. Возникает потребность в новых концепциях, методах, технологиях обучения, которые способны оптимизировать учебный процесс, а значит, повысить эффективность обучения.

В современном обществе все более возрастает и роль иностранных языков. Знание иностранного языка дает возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) и мультимедийными средствами обучения. В связи с этим возникает необходимость развития методики использования компьютерных информационных технологий в обучении иностранному языку. Новые информационные педагогические технологии становятся частью учебного процесса.

Таким образом, компьютерные технологии и урок иностранного языка – актуальное направление в методике, требующее новых подходов и нестандартных решений. Системно-деятельностный подход соответствует более эффективному восприятию материала в обучении иностранным языкам и является основополагающим в новых образовательных стандартах.

7.1. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: телекоммуникационный проект

В рамках системно-деятельностного подхода можно выделить ряд наиболее эффективных методик и приемов обучения студентов с использованием ИКТ технологий: телекоммуникационный проект, «живой квест», «веб-квест», подкасты, комиксы, ментальные карты.

Цель телекоммуникационного проекта: создание благоприятных условий для развития интеллектуальных и творческих способностей в области

иностранных языков. Задачи проекта: «• Активизация интереса учащихся к изучаемым иностранным языкам; • Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в совокупности ее составляющих: речевая компетенция (говорение и письмо); языковая компетенция (совершенствование и расширение лексических и грамматических средств в соответствии с темой проекта); социокультурная / межкультурная компетенция (приобщение к культуре, традициям, реалиям стран / страны изучаемого языка в рамках темы проекта); учебно-познавательная компетенция (развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий); • Создание условий для командной и личностной самореализации; • Развитие навыков самостоятельной работы.» [14., с.58-61].

По Е.С. Полат метод проектов – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы – технологию. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом». [16., с.15-17]. Метод проектов представляет из себя педагогическую технологию, ориентированную не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых.

Большое значение отведено и самообразованию, то есть самостоятельному поиску знаний.

Первым этапом проекта является «Конкурс эрудитов». На данном этапе учащиеся выполняют ряд заданий, связанных с нахождением синонимов к определенным лексическим единицам, заполнением пропусков в тексте, поиском определенной информации по запросу, выбором правильных ответов в тесте. Эти задания способствуют расширению словарного запаса по определенной тематике и развитию специальных умений, а именно: осуществление смыслового подбора лексики, пользование двуязычным словарем. Учащиеся извлекают необходимую информацию из разнообразных источников, используя смысловое чтение – «добывают» недостающие знания. Наглядным примером здесь служат задания на поиск эквивалентов русским языковым единицам.

Второй этап проекта всегда предполагает творческое задание. «В зависимости от тематики проекта учащимся необходимо либо разработать техническую новинку, либо провести мероприятие и в качестве отчета записать видео или создать презентацию. Творческий потенциал и владение иностранными языками позволяют отлично выполнить данное задание. На данном этапе развиваются общеучебные и собственно коммуникативные умения. Учащиеся составляют план речи и записывают аудиофайлы. Преподаватели иностранных языков как участники процесса осуществляют организационную, сопроводительную, консультативную и контролирующую функции» [17., с.25-27]. При оценивании творческих работ учитываются: •

соблюдение условий заданий; • уровень владения иностранным языком; • уровень владения ИКТ; • эрудированность в данной области; • творческий подход, оригинальность работ. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) Участники проекта показывают свои уникальные творческие способности и открываются для преподавателей с другой стороны. 2) Учащиеся укрепляют свои билингвистические знания, выучивают новые языковые единицы и применяют свои навыки в практической деятельности, что, несомненно, повышает интерес к иностранному языку как к предмету. 3) Участие в проектах развивает интерес и воспитывает толерантное отношение к иной культуре. 4) Учащиеся используют знания, полученные на других предметах, а значит, это способствует развитию метапредметных связей. Таким образом, все участники образовательного процесса довольны полученным результатом плодотворной работы.

7.2. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: «живой квест», веб-квест

Использование «живого квеста» в обучении иностранному языку – также является эффективным способом реализации системно-деятельностного подхода. Основное значение слова «quest» – поиск. «Фактически основной сюжет любого Живого Квеста сводится к поиску (например, поиску сокровищ в приключенческих квестах, поиску преступника или другого неизвестного лица в детективных квестах, поиску выхода или спасения в квестах-головоломках). В этом контексте Живые Квесты предстают интересным, подходящим инструментом для освоения учащимися способов решения проблем творческого и поискового характера. В Живые Квесты гармонично и увлекательно могут быть включены задания на поисковое чтение, использование различных способов поиска информации, осуществление поисково-аналитической деятельности». [14, с.45-48]. Таким образом, «Живой Квест – эффективный, инновационный инструмент обучения учащихся. Цели проведения квеста могут быть определены следующие: образовательная – вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс; организация индивидуальной и групповой деятельности студентов, выявление умений и способностей работать самостоятельно по заданной теме; развивающая – развитие интереса к предмету, творческих способностей, воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, умений самостоятельной работы с информацией; расширение кругозора, эрудиции, мотивации; воспитание личной ответственности за выполнение задания, воспитание уважения к культурным традициям, истории, краеведению» [6, с.3-4].

Включение в учебную и внеурочную деятельность «живых квестов» помогает снять психическое напряжение, стимулирует активность участников, отличается занимательностью, характеризуется проблемностью,

коллективностью, возможностью моделировать, носит творческий характер, имеет эмоциональную окрашенность.

Использование технологии «Веб-квест» при обучении английскому языку в рамках системно-деятельностного подхода предполагает гибкое владение иностранным языком и рациональными способами продуктивной деятельности. Основной принцип деятельностного подхода состоит в том, что знания не преподносятся в готовом виде, учащиеся получают информацию, самостоятельно участвуя в исследовательской деятельности. Преподаватель должен организовать исследовательскую работу студентов, чтобы они сами нашли решение проблемы. Одной из наиболее эффективных технологий, связанных с поиском и обработкой информации, полученной из интернет-источников, является технология «веб-квест». Главная особенность веб-квеста заключается в следующем: вместо того чтобы заставлять учащихся бесконечно блуждать по Сети в поисках необходимой информации, преподаватель дает им список web-сайтов, соответствующих тематике проекта и уровню знаний. Она направлена на максимальную практическую деятельность и является актуальным механизмом включения учащихся в процессы, способствующие развитию их информационных и коммуникативных компетенций. Веб-квест имеет четкую структуру. Он состоит из следующих разделов: «• Введение – краткое описание темы веб-квеста. • Задание – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата. • Порядок работы и необходимые ресурсы – описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т. п.). • Оценка – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. • Заключение – краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив данный веб-квест. • Использованные материалы – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста. • Комментарии для преподавателя – методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест» [6, с.5-6].

Использование технологии «веб-квест» способствует решению важных задач при изучении иностранного языка: обеспечивается самостоятельность учащихся; развивается коммуникативная компетенция; осуществляется индивидуальный подход в обучении; повышается мотивация учащихся к применению языковых знаний и изучению нового языкового материала; используется большое количество актуальной аутентичной информации; развивается критическое мышление, тренируются мыслительные способности обучающихся.

7.3. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: комиксы

Дополнительная возможность разнообразить занятия по иностранному языку и достичь результата в процессе обучения – использование комиксов. Эта работа построена на применении аутентичных материалов на различных этапах обучения: для введения нового материала, обобщения пройденного, а также знакомства с реалиями страны изучаемого языка. Для начала необходимо определить, что такое «комикс». Существует много определений комикса, однако все они в целом сводятся к тому, что комикс представляет собой серию изображений, в которой рассказывается какая-либо история. Например, комикс (англ. comics, мн. ч. от comic – комический, смешной) – небольшая книжка, содержащая серию рисунков с краткими сопроводительными текстами, образующими связное повествование.

Итак, комикс – это рисунок, содержащий слова или мысли фигурирующих в нём героев, заключенные в своеобразный воздушный шарик и соединенные «ниточкой» этого шарика со своим автором. Из самого названия «многокадровый рисунок» следует, что мы имеем дело не с одним, а с несколькими изображениями, соответствующими различным этапам одного и того же события: комикс содержит конкретное, динамически развивающееся действие, цельный рассказ, который можно прогнозировать, комментировать, которому можно давать оценку. Перед читателем предстают два вида информации: та, что выражена рисунком (контекст ситуации), и та, что выражена словами. Оба информативных ряда – графический и лингвистический – могут в некоторых случаях полностью дублировать друг друга, но чаще дополняют и обогащают один другого. Именно факт наличия двух информационных систем позволяет использовать многокадровый рисунок для интенсификации учебного процесса. Главное достоинство комикса состоит в том, что он предлагает предельно сжатую, но эмоционально насыщенную информацию, в которой нет ничего лишнего. Работа с комиксом тренирует и развивает умения конструировать и интерпретировать тексты, передавать информацию в связных, логических, аргументированных высказываниях, способствует формированию и развитию социокультурной компетенции учащихся, а также позволяет оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала. Задания можно выполнить как в устной, так и в письменной форме.

При подготовке занятия представляется рациональным:

1. Точно сформулировать тему. Выбрать направление дискуссии.
2. Определить выразительность рисунка автора как выразительного средства.
3. Продумать, в чём заключается комичность ситуации.
4. Придумать сценарий данной истории (название, что было раньше или потом).
5. Определить употребление лексики (содержание, количество).
6. Проследить взаимосвязь темы, ситуации и лексического поля.
7. Продумать работу с «облачками» (смысл текста, его

смысловая и эмоциональная окраска). 8. Обдумать возможность использования грамматических структур.

Таким образом, этот метод позволяет решать задачи обучения иноязычным формам общения путём активизации возможностей личности. На основе имеющегося опыта можно дать конкретные рекомендации по работе с комиксами путём расширения и обобщения лексических, грамматических и фонетических знаний, умений и навыков учащихся.

7.4. Применение ИКТ технологий в обучении иноязычному общению: подкасты, ментальные карты

Еще одним эффективным приемом в обучении английскому языку иностранных студентов является использование подкастов.

«Под подкастом понимается звуковой или видеофайл, распространяемый бесплатно через Интернет и предназначенный для массового просмотра или прослушивания. Существует возможность загружать или слушать эти файлы онлайн. Появление первых подкастов произошло в 2004 году, в течение прошедшего десятилетия популярность этого вида информации постоянно растет. На сегодняшний день во всемирной Сети можно найти большое количество бесплатных подкастов, предназначенных для изучения английского языка, которые организованы по уровням знания языка. Подкаст в образовательной среде имеет достаточно высокий потенциал: он может стать инструментом, позволяющим преподавателю инновационно и творчески подойти к процессу обучения иностранному языку. Возможно включать аутентичные подкасты на уроках, выполняя упражнения перед просмотром и после, а также задавать домашние задания с последующим обсуждением на уроке» [8, с.3].

Стоит отметить, что при использовании существующих в Сети подкастов важен их тщательный отбор. Каждый подкаст должен соответствовать уровню языка обучающихся.

Итак, подкасты можно прослушивать в виде отдельных отрывков, что также делает аутентичные подкасты доступными для студентов с более низким уровнем знаний; подкасты можно использовать с транскриптом (текстом начитанного аудиофайла) и в виде отрывков для диктанта, далее могут быть выполнены упражнения на знание грамматических правил и т. п. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наряду с другими ресурсами подкаст как медианоситель представляет собой неотъемлемую техническую составляющую обучения иностранному языку, которая позволяет комплексно решать задачи иноязычного образования. Создается благоприятная для обучения атмосфера, так как подкаст выступает средством интерактивного подхода. Очевидно, что использование подкастов в обучении повышает мотивацию обучающихся и вносит разнообразие в привычные стандартные уроки.

Использование ментальных карт на уроках английского языка как способ интенсификации запоминания материала студентами получает все большее

распространение. «В эпоху информатизации, глобализации общества становится все труднее ориентироваться в бесконечных потоках информации. Вместе с тем учебная программа все усложняется и усложняется, поэтому встает задача обучить студентов работе с информацией, научить их ориентироваться в информационном поле, отсекай некорректную или неактуальную информацию. Подчас даже взрослый человек теряет в этом потоке, испытывая трудности в процессе запоминания информации. Следует заметить, что неумение систематизировать информацию приводит к перегрузу памяти, оказывая деструктивное влияние на наш мозг, что в конечном итоге приводит к заболеваниям ЦНС. Поэтому большое значение имеют ментальные карты, поскольку они позволяют активизировать сразу оба полушария головного мозга: «творческое» и «логическое», делая процесс обучения более эффективным. Ментальные карты – это техника визуализации мышления» [5, с.4]. Также ментальная карта может использоваться как способ систематизации знаний с помощью схем. Подобные схемы-опоры широко используются авторами многих учебных пособий при объяснении грамматических явлений. В психологии и тайм-менеджменте выдвигаются определенные требования к составлению ментальных карт. Так, после изложения определенного блока материала мы составляем рисуночный конспект изученного. Данная методика была апробирована при изучении тем «Предлоги», «Семья», «Настоящее простое время», «Настоящее длительное время», «Личные местоимения», «Указательные местоимения», «Специальные вопросы». Как не бывает одинаковых уроков, так нет и одинаковых ментальных карт, поскольку составляются они вместе с обучающимися, что, в свою очередь, позволяет активизировать и вовлечь в работу всех учащихся. Как показывает практика, даже самые слабые обучающиеся запоминают материал в таком виде. Данный прием хорошо работает, поскольку позволяет задействовать сразу несколько видов памяти. Хорошо данный прием работает в сочетании с физической активностью, когда после зарисовывания правила мы придумываем движения для его запоминания на основе рисунков и ассоциаций. Кроме того, целесообразно использование этого приема и на этапе целеполагания в качестве мозгового штурма, когда обучающимся предлагается центральное понятие, от которого за определенное количество времени предлагается написать как можно больше лексических единиц по предложенной теме. Этот прием позволяет успешно настроиться на работу, выйти к теме урока и активизировать процесс реминисценции: вызвать необходимые лексические единицы из пассивного словарного запаса в активный. Учащиеся хорошо овладевают данным приемом и начинают самостоятельно его использовать. Таким образом, что ментальные карты способствуют развитию творческого нешаблонного мышления, учат систематизировать информацию, отсекая лишнее, учат ориентироваться в информационном поле, что особенно актуально для человека XXI века. Кроме того, студенты учатся использовать визуализацию мышления в разных жизненных ситуациях, следовательно, мы

можем говорить о переносе знаний и развитии универсальных учебных действий. Применение в образовательном процессе данного приема позволяет улучшить работу по следующим направлениям: тренировка различных видов памяти и внимания, сочетание их в разных комбинациях; осознание обучающимися языковых явлений, которые трудно или невозможно сопоставить с явлениями родного языка; создание коммуникативных ситуаций на уроках; реализация индивидуального подхода и интенсификация самостоятельной работы обучающихся.

Помимо ментальных карт, существуют программы-тренажеры, которые помогают обеспечить многократность повторений при минимальных временных затратах. Работа с тренажером позволяет проконтролировать полученные знания по грамматике и лексике иностранного языка быстро и своевременно. На выполнение одного теста уходит 1-1,5 минуты.

Флеш-игры, флеш-мультфильмы, интерактивные плакаты позволяют учащимся в форме игры легко усвоить учебный материал. Повышается эффективность урока, исчезает монотонность в преподавании.

С введением новых технологий произошли радикальные изменения в системе образования, где центр - не преподаватель, а студент. Это дает возможность каждому ученику обучаться в подходящем для него темпе и на уровне, соответствующем его способностям.

Таким образом, активное и эффективное внедрение ИКТ в образование является важным фактором создания современной системы, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования в свете требований современного индустриального общества, поэтому ИКТ так активно используются в учебном процессе. Внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества. А также повышают качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям.

Использование ИКТ-технологий на уроках английского языка позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических условий. Применение компьютерных образовательных программ на уроках английского языка повышает эффективность решения коммуникативных задач, развивает разные виды речевой деятельности учащихся, формирует устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке и приводит к возможности достичь стабильных положительных образовательных результатов.

Таким образом, использование средств информатизации значительно расширяет диапазон возможностей для изучения и преподавания иностранных языков. Преподаватель может применять готовые электронные ресурсы, а также создавать собственные обучающие электронные издания и интерактивные учебные задания, обеспечивая возможность наглядного изложения материала и его быстрого и эффективного усвоения студентами.

Применение блог-, вики технологий и веб-квестов, подкастов в процессе обучения иностранным языкам расширяет возможности заочного образования, позволяя студентам выполнять проекты дистанционно. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс развивает информационное мышление, стимулирует формирование личности студента, повышает уровень комфортности обучения, экономит время преподавателя.

Библиографический список к главе 7

1. Баграмова Н.В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования. - Рукопись, 2002. – 4 с.
2. Баранова Ю.Ю., Перевалова Е.А., Тюрина Е.А. и др. Методика использования электронных учебников в образовательном процессе // Народное образование, 2000. - № 8
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
4. Бовтенко. Лингводидактика: Учебное пособие. -М.: Флинта: Наука, 2005.
5. Болдова. Обучение студентов старших курсов иностранному языку в телекоммуникационных сетях с использованием Интернет-технологий. – Киров, 2005.
6. Былим О.П. Использование «живого квеста» в обучении иностранному языку как эффективный способ реализации системно-деятельностного подхода. – М., 2013
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. -М.,1960.-С. 199.
8. Глушатова О.С. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования при обучении английскому языку. – М., 2015
9. Гребнева К.И. Использование подкастов в преподавании английского языка. – М., 2015
10. Инновационные проекты в языковом образовании / Под ред. Ю.Б.Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. Ломоносова, 2007. – С. 290- 294.
11. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков. Тезисы докладов II международной научно-практической конференции / Под редакцией – М.: МГУ, 2006.
12. Калягин И., Михайлов Г. Новые информационные технологии и учебная техника // Высшее образование в России. – 1996. – № 1.
13. Кашицин В.П. Дистанционное обучение в высшей школе: модели и технологии // Педагогическая информатика. 1997. - №2. - С. 65 - 72.
14. Машарова И. С., Н.Н. Механникова, Е.Г. Системно-деятельностный подход: использование эффективных технологий в обучении иностранному

языку. – Екатеринбург: МБУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2016. – 61 с.

15. Пономарева П.С. Приемы работы с информацией в рамках системно-деятельностного подхода. – М., 2012

16. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений под ред. Е.С. Полат. – М.:Издательский центр «Академия», 2006.

17. Пьянкова В.И., Ванюшина Л.В. Обеспечение системно-деятельностного подхода через применение информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка. - М., 2013

18. Трошина Л.Н. Интерактивная технология ситуационного анализа как способ реализации системно-деятельностного подхода на уроках английского языка. – М., 2014

ГЛАВА 8

ИНТЕГРАЦИЯ КУРСА ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННУЮ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ПРОЕКТ)

Модернизация образования в современном мире неразрывно связана с использованием новых информационных и коммуникационных технологий. Это вполне объяснимо, так как без них уже немыслима наша повседневная жизнь. ИКТ приобрели в последнее время статус цивилизационного признака. Поэтому целесообразно и логично говорить об их интеграции в образование как в один из движущих факторов цивилизации.

Настоящая работа посвящена частной проблеме образования, а именно одному из аспектов в обучении иностранным языкам – домашнему чтению и возможности интеграции данного курса в курс обучения иностранному языку.

Логика изложения требует начать с обоснования необходимости создания такого курса вообще и возможности включения его в виртуальную образовательную среду.

Процесс обучения иностранным языкам к настоящему времени уже достаточно подробно и детально исследован. Однако, следует заметить, что, по мере продвижения методической науки по этому пути, с каждым шагом открываются всё новые и новые перспективы. Кроме того, развитие образования требует постоянного пересмотра уже имеющихся подходов и поиска новых, более эффективных путей. Со сменой образовательных парадигм менялись подходы к обучению иностранному языку, пересматривались и конкретизировались цели обучения ИЯ, осуществлялся поиск наиболее эффективных методов и технологий преподавания ИЯ.

В последнее время в обучении ИЯ ведущим является коммуникативный подход, а также его дальнейшие модификации (коммуникативно-прагматический, коммуникативно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный), что оправдано основной целью изучения иностранного языка как средства коммуникации.

Зародившись во второй половине XX века, коммуникативный подход занял господствующее положение как наиболее точно отвечающий современной антропоцентрической образовательной парадигме. Он позволил повернуть обучение «лицом к обучающемуся», сделав его лично ориентированным, а значит, лично значимым, что положительно отразилось на мотивации изучения иностранных языков. Учебники, разрабатывавшиеся на основе данного подхода, содержали прежде всего жизненно важные темы, «обслуживающие» основные сферы человеческого бытия. Как известно, осознание того, что всё изученное может пригодиться в

реальной жизни, служит дополнительным стимулом к изучению чего бы то ни было, в том числе иностранного языка.

На этом фоне чуть было не осталось незаслуженно забытым чтение литературных произведений на языке оригинала, так как прагматическая направленность обучения не предусматривает сферы применения знаний художественного произведения или информации, почерпнутой из него, в реальной жизни. Однако, к счастью, этого не произошло. Основываясь на положительном опыте и на проведённых исследованиях, учёные, занимающиеся проблемами теории обучения иностранным языкам, методики и лингводидактики, сошлись на том, что чтение является эффективным средством обучения иностранному языку, а значит, чтение художественных текстов ни в коем случае не следует сбрасывать со счетов. Исследования в области использования разного рода текстов в обучении иностранным языкам привели к выделению разных видов чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое) и к разработке соответствующих методик и технологий. И в этой связи начали появляться исследования, посвященные использованию художественных произведений в дидактических целях. Появился термин «домашнее чтение» как методическое понятие. Стали выходить пособия по домашнему чтению.

Здесь представляется необходимым остановиться на вопросе отнюдь не методического, а правового характера. И вопрос этот касается авторских прав на произведение. Согласно Всемирной конвенции об авторском праве, использование художественного произведения в учебных или в коммерческих целях строго регламентировано и имеет определённые ограничения. Издание пособия по домашнему чтению, в котором присутствует текст произведения, не перешедший в общественное достояние (public domain), требует разрешения правообладателей и зачастую связано с такими расходами, которые себя не оправдывают, так что издательства отказываются выпускать в свет такие пособия. Конечно, выходом могло бы послужить создание пособий по домашнему чтению на основе произведений, являющихся общественным достоянием. Однако прагматический подход в обучении иностранным языкам требует обучения в соответствии с современными языковыми и речевыми нормами. Конечно, можно отрешиться от этих требований, если учесть, что чтение служит прежде всего познавательной цели, а также способствует общему развитию и расширению кругозора обучающихся. Но наиболее оптимальным было бы всё это совместить.

Кроме того, доказано, что начинать читать на иностранном языке нужно как можно раньше. А материал произведения может послужить источником не только языковых знаний, но и информации страноведческого, культуроведческого и др. характера, что имеет весьма высокую ценность при изучении иностранного языка. Не говоря уже о том, что, темы и проблемы, затронутые в произведении, становятся поводом для обсуждения, то есть выводят на коммуникацию.

Однако подобрать что-либо для начального этапа – весьма проблематично, ведь художественное произведение в качестве целевой аудитории рассматривает всё же носителей языка, а не иностранцев, владеющих этим языком на начальном уровне (A1 или A2).

Поэтому внедрение в процесс обучения ИЯ домашнего чтения как аспекта обучения началось с адаптации художественных произведений, но это всё равно влекло за собой проблему авторских прав, которые, к сожалению, в нашей стране часто нарушались.

8.1. Обучение домашнему чтению на примере „Leichte Lektüre“

И в этом плане представляется уместным обратиться к немецкому опыту. Немецкие методисты, занимающиеся обучением немецкому языку как иностранному, избрали довольно любопытный путь. Они (или найденные ими авторы) стали создавать произведения под общей рубрикой «лёгкое чтение» („Leichte Lektüre“), которые, имея незатейливый сюжет, сразу писались в облегченном виде. Лексика и грамматика этих книг соответствовала определённому уровню обученности. Сейчас на рынке таких книг довольно много. Они написаны под уровни от A1 до C1 и в качестве методического сопровождения снабжены страноведческими комментариями и неким количеством лексических, грамматических, лексико-грамматических упражнений и, конечно, заданиями на коммуникацию.

Автор данной работы имеет большой положительный опыт использования таких книг в практике своей работы. И та же самая практика подсказала, как можно усовершенствовать обучение иностранному языку на основе домашнего чтения.

Далее, прежде чем переходить к интеграции домашнего чтения в информационную образовательную среду, представляется уместным обозначить пути оптимизации в использовании домашнего чтения. Вначале остановимся на отличительных чертах таких уже имеющих пособий, попытаемся выявить их сильные и слабые стороны.

Первое, что следует отметить, в качестве несомненно положительного момента, это то, что книга формирует мышление. Сюжетная основа заставляет вдумчиво вчитываться в текст, что способствует лучшему усвоению, лексики и грамматических структур.

Второе, что является одновременно и сильной, и слабой стороной, это сюжет. С одной стороны, «облегченный» сюжет (чаще детективный) позволяет лучше сосредоточиться на языковом аспекте, не тратя лишних усилий на обдумывание интриги. С другой стороны, в вузе, где обучаются взрослые, уже знакомые с серьёзной литературой люди, сюжет кажется слишком примитивным, а книга – вообще не стоящей того, чтобы тратить время на её чтение. Однако опыт показывает, что всё же эта деталь не столь существенна, так как, студенты в большинстве своём осознают необходимость изучения иностранного языка и то, что им пока рано читать серьёзные произведения и

что учиться лучше на таких книгах чем совсем исключить из обучения чтение литературы на начальном этапе.

Третьим пунктом представляется важным остановиться на методическом сопровождении. В немецких книгах «лёгкое чтение», как уже было отмечено, присутствует некое количество упражнений на закрепление лексико-грамматического материала и на коммуникацию. Но, в силу неких причин, о которых можно только догадываться, количество этих упражнений минимально. Может быть, это связано с ограниченным финансированием, и авторы книг не стремятся насытить книгу большим количеством упражнений. Может быть, имеются ограничения издательства по количеству печатных листов (как правило, такие ограничения связаны также с финансовой стороной вопроса). Выяснение этого не входит в рамки данной работы, поэтому ограничимся лишь констатацией факта: упражнений мало. И объективно, из опыта можно утверждать, что их могло бы быть больше.

Четвёртый пункт, который необходимо отметить, связан с использованием электронного обучения. На современном этапе актуальной становится интеграция ИКТ в процесс обучения иностранным языкам [см. напр. 4]. В сети Интернет имеется огромное количество интерактивных упражнений на отработку грамматики и лексики, которые при желании позволяют добиться высоких результатов в обучении [2, С. 13]. Поэтому логичным становится продолжение такой работы в форме интеграции ИКТ и в такой аспект, как домашнее чтение. Подчеркнём: речь идёт не просто о так называемой электронной форме учебника (ЭФУ), которая подчас представляет собой всего лишь текст в электронной форме, а не на бумаге, с «вкраплениями» интерактивных упражнений.

Поэтому автор данной работы считает необходимым разграничить понятия «электронный учебник» и «электронный интерактивный учебник» либо «электронное интерактивное учебное пособие» (ЭИУП).

Такой учебник (хотя в случае домашнего чтения более правомерно говорить об учебном пособии) представляет собой принципиально новый тип обучающего средства, так как разрабатывается на основе свойств информационных технологий.

Далее представляется уместным остановиться на принципиальных отличиях, особенностях и таких чертах пособия, которые превращают его в самостоятельное и принципиально новое средство обучения иностранному языку. При этом мы будем исходить из того, что использование такого пособия направлено на реализацию прагматической направленности в обучении иностранному языку, а также на достижение целей, связанных с межкультурной коммуникацией.

8.2. Анализ трудностей при обучении чтению на иностранных языках

Также мы будем исходить из тех трудностей, которые возникают у изучающих иностранный язык.

Итак, первая трудность при чтении связана с пониманием произведения. Это, прежде всего, относится к лексическому аспекту языка, хотя незнакомые или мало знакомые обучающимся грамматические конструкции также влияют на понимание.

При чтении печатного текста на иностранном языке обучающиеся (в нашем случае – студенты, так как в данной работе речь идёт о высшей школе) неизбежно сталкиваются с незнакомыми словами. И тут уместно вспомнить о том, что существуют разные типы чтения с точки зрения методики обучения ИЯ (см. выше). Обычно в случае домашнего чтения речь идёт об ознакомительном чтении (другое название – чтение с общим охватом содержания), то есть о таком, где допустим определённый процент незнакомых слов, не влияющих на понимание. Однако многолетний опыт автора этой работы показывает, что такой вид чтения оправдан на среднем и старшем этапе, когда студенты, во-первых, обладают уже достаточным словарным запасом и, во-вторых, имеют определённый опыт чтения таких текстов и могут сами определить, какие слова не нарушают понимание и адекватное восприятие текста. На начальном же этапе более оправдало себя изучающее чтение, то есть чтение с полным пониманием содержания, отчасти из-за того, что тексты простые, короткие и содержат только основную информацию без «лирических отступлений», отчасти потому, что в силу ограниченного словарного запаса на начальном этапе каждое слово имеет ценность. Кроме того, обучая другим видам чтения, мы всё же отталкиваемся от изучающего чтения.

Итак, в случае печатного текста такой вид чтения является весьма трудоёмким. Ведь если незнакомых слов много, изучающий иностранный язык вынужден постоянно обращаться к словарю. И в данный момент уже неважно, печатный это словарь или электронный. Печатный нужно листать в поисках нужной словарной статьи, а в электронном словаре впечатывать в строку поиска, что тоже занимает время, хотя работа происходит быстрее, чем с печатным вариантом. То же касается и грамматики. Если вдруг студент сталкивается с новой или хорошо забытой старой грамматической конструкцией, он вынужден обращаться к грамматическому справочнику, разбираться, что это значит и таким образом снова терять много времени. Порой в таких поисках сюжет отходит на второй план и теряется сам смысл домашнего чтения. В конце концов, помимо того, что студент тратит много времени на чтение, такой труд ещё и весьма утомителен, что в конечном итоге влияет на качество обучения и на мотивацию.

Это можно предотвратить в электронном пособии. Оцифрованный текст можно превратить в гипертекст с всплывающими подсказками и гиперссылками. Конечно, для разработчиков такого пособия это огромный труд, но этот вопрос остаётся за рамками данной работы, поскольку он связан не с методикой, а с организацией работы. Здесь мы говорим о том, как это должно выглядеть в идеале или в максимальном приближении к таковому при условии наличия «рабочей силы» и достаточного финансирования такого труда.

Итак, в чём же польза гиперссылок? Если студент читает текст и сталкивается с незнакомым словом или грамматическим явлением, он может по наведению компьютерной мыши увидеть всплывающую подсказку. Это может быть перевод слова или комментарий к грамматическому явлению (в особо трудных случаях возможен просто перевод без комментария). Таким образом, трудность снимается, и студент может спокойно читать дальше. В идеале подсказкой должно быть снабжено каждое слово, но в крайнем случае можно ограничиться определённым количеством исходя из того, какую лексику или грамматику студент точно должен знать к началу чтения книги.

Здесь мы опираемся на такое основное свойство электронного средства, как интерактивность. И при этом реализуется ещё индивидуализация обучения. Ведь студент будет пользоваться только теми подсказками, которые ему, именно ему, требуются. Те слова или грамматические явления, которые ему известны, он будет просто пропускать, обращаясь за помощью только в том случае, если возникает необходимость. Подобным образом построены книги для чтения по методу Илья Франка, который пытался воплотить нечто подобное в печатном произведении, когда каждая фраза на иностранном языке сопровождалась переводом, данным в скобках. Это, несомненно, оказывает помощь при чтении, но порой мешает воспринимать текст, так как, если читающий знаком с большим количеством слов, он будет постоянно «спотыкаться» об эти подсказки, что замедляет процесс чтения. В случае электронного варианта этой трудности не возникает, так как изначально все эти подсказки скрыты и пользователь (читатель) вызывает их по мере необходимости. Таким образом, процесс чтения происходит более естественно и, конечно, быстрее.

Второй вопрос, который возникает в связи с первым, это закрепление нового материала. И здесь снова можно опереться на интерактивность. Если в печатном пособии, как упоминалось выше, имеется ограниченное количество лексико-грамматических упражнений, то в электронном оно практически неограниченно и зависит лишь от разработчиков (и, конечно, от финансирования, оплаты труда авторского коллектива). И здесь также очень успешно может быть реализован индивидуальный подход. Ведь кто-то (правда, очень редко) запоминает лексику (грамматику ещё реже) сразу, а кому-то необходимо закрепить изученное. Для этого и существуют упражнения. Причем студент может сам выбирать режим работы. Так, например, кому-то удобно выполнить упражнения на лексику (грамматику) до прочтения главы и затем читать, не обращая за помощью. Кто-то предпочтёт сначала прочитать текст и лишь затем выполнить упражнения. В отличие от печатного пособия, имеющего линейную структуру, электронное пособие «многослойно», оно многомерно и поэтому предполагает иную стратегию работы с ним. Виртуальное пространство предоставляет большую свободу передвижения [7].

Возможность увеличить объем электронного пособия позволяет разместить в нём необходимую дополнительную информацию, например,

разного рода комментарии. В случае электронного пособия по домашнему чтению это, прежде всего, комментарии страноведческого и культуроведческого характера, которые призваны в будущем сделать для изучающего иностранный язык общение более комфортным в условиях межкультурной коммуникации [9]. Гипертекстовая структура даёт возможность более свободной работы с текстом, так как, как и в случае с лексикой и грамматикой, студент может использовать эти подсказки, а может игнорировать их если они ему неинтересны или информация уже знакома.

Не стоит забывать о том, что виртуальная среда — это еще и мультимедийное пространство. И это ни в коем случае нельзя игнорировать при разработке электронного пособия. И если в печатном пособии самое большее, что может оживить текст, это иллюстрация (рисунок или фотография), то в электронном пособии, помимо этого, может присутствовать и видео, и анимация, а даже 3D графика. Правда, стоит всегда помнить о том, что, поскольку пособие создаётся в учебных целях, любой такой фрагмент должен быть методически оправдан, к нему необходимо разработать соответствующие задания, то есть каким-то образом методически «обыграть».

Вообще, при составлении пособия важно помнить о том, что всё, что туда включено, используется в учебных целях, а не ради того, чтобы использовать все возможности электронной мультимедийной среды.

8.3. Ключевые этапы разработки интерактивного учебного пособия по домашнему чтению

В качестве следующего шага остановимся на процессе разработки электронного мультимедийного интерактивного учебного пособия по домашнему чтению. Он состоит из двух этапов: подготовительного и этапа реализации. Опишем кратко каждый из них.

Подготовительный этап включает в себя:

- отбор учебного материала (текста);
- разработку структуры пособия;
- деление его на отрывки;
- выделение активной лексики и грамматики
- составление упражнений на закрепление лексического и грамматического материала, а также заданий на понимание текста и условно-коммуникативных и коммуникативных заданий;
- подбор иллюстративного материала;
- написание технического задания для программистов.

При этом самым важным является отбор художественного текста. Основную роль здесь играет этап обучения. Так, если на старшем этапе можно брать оригинальное произведение, то на начальном этапе лучше использовать вышеописанные книги из «легкого чтения». Но о каком бы этапе ни шла речь, всюду возникает проблема авторского права. Ведь основным материалом, который разработчик пособия использует как основу для гипертекста, является текст художественного произведения, уже написанный кем-то. Поэтому для

среднего и старшего этапов необходимо начать с решения этой проблемы. Одним из выходов является использовать текст из public domain, перешедший в общественное достояние (как правило, по истечении 70 лет со дня смерти автора). При этом необходимо учитывать такое разграничение авторских прав, как личные имущественные права и личные неимущественные права. Последние являются бессрочными и требуют при воспроизведении обязательного указания имени автора. При этом запрещено вносить в текст искажения, которые могут нанести ущерб чести и достоинству автора. Сеем надеяться, что оцифровка текста и дополнение его гиперссылками не являются таковым ущербом. Единственной проблемой здесь может являться то, что язык произведения может уже не соответствовать современным нормам, тогда как произведение, написанное в последние годы, даёт более полное представление о современном языке. Но в последнем случае возникает проблема авторских прав: нужно в обязательном порядке запрашивать разрешение правообладателей и в подавляющем большинстве случаев отчислять определённый процент от получаемого дохода.

На начальном этапе обучения иностранному языку проблема приобретает ещё более острый характер, так как аутентичных произведений, написанных для взрослых простым языком, в соответствии с уровнями А1 и А2, просто не существует за исключением уже упоминавшихся книг на немецком языке.

Автором данной работы было найдено нестандартное решение данной проблемы: было решено, используя имеющийся зарубежный опыт, написать учебную художественную книгу, ориентированную на начальный уровень обученности, и обработать её таким образом, чтобы получить полноценное электронное гипертекстовое интерактивное учебное пособие по домашнему чтению для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Такой текст уже существует. Это учебная книга с элементами детектива в форме квеста.

Ниже представлен проект дальнейшей разработки пособия и использования его в дистанционном и смешанном обучении при преподавании русского языка как иностранного.

Текст может быть предложен изучающим любой язык. Поэтому в данной работе предлагается пока только проект электронного гипертекстового учебного пособия по домашнему чтению. Автор рассчитывает на сотрудничество со стороны тех, кто преподаёт РКИ. Ведь чтобы гипертекст функционировал с максимальной эффективностью, описанные выше всплывающие подсказки и гиперссылки (переводы, грамматические и страноведческие комментарии) должны быть на родном языке тех, кто изучает русский язык в качестве иностранного. В качестве компромисса может быть предложен перевод на английский язык как наиболее распространённый язык лингва франка. Однако, поскольку он является для многих таким же иностранным, как и русский, могут возникнуть определённые сложности.

Итак, произведение отобрано. Следующим шагом является разработка структуры пособия. Так как предполагается его полноценная цифровая версия

(а не пресловутая ЭФУ), имеет смысл организация материала с использованием гипертекстового оглавления (меню), чтобы студенты попадали в соответствующий раздел по клику «мыши». И необходимо продумать ещё до этапа разработки: деление на главы, упражнения на лексику и грамматику, отсылки к мультимедийным фрагментам, иллюстрирующим страноведческие реалии. Всё это должно быть готово к оцифровке и заняты соответствующие места в оглавлении. Исходя из требований эргономики, рационально вынести в основное меню названия глав, а из них уже сделать выпадающие меню под следующими названиями: «основной словарь», «дополнительный словарь», «лексические упражнения», «грамматический справочник», «грамматические упражнения», «страноведческий комментарий», «задания на понимание текста», «задания на коммуникацию», «задания для самостоятельной работы». Отдельными пунктами в меню можно вывести общий словарь ко всем главам и общий грамматический справочник, а также страноведческий справочник.

Помня о том, что объём электронного пособия может быть неограничен, можно реализовать принцип разноуровневого обучения. Например, предусмотреть задания разного уровня сложности на лексику и грамматику, страноведческий комментарий давать также на разном языковом уровне. Что касается самого текста, то на начальном этапе, конечно, не предусматривается никаких разных вариантов (менее трудный, более трудный и т.д.). Разноуровневость здесь может быть реализована за счёт большего или меньшего количества оказываемой помощи в виде всплывающих подсказок и гиперссылок. Вот почему в идеале нужно было бы снабдить каждое слово переводом и каждое сложное грамматическое явление – комментарием, ведь тогда домашнее чтение можно было бы включить в курс иностранного языка на самом раннем этапе.

После того, как текст отобран (написан), подготовлен, составлены все упражнения и продумана структура, необходимо приступить к написанию технического задания для программистов. Следует оговориться, однако, что в упрощённой форме автор сможет сделать такое пособие самостоятельно. В новых версиях Word есть возможность создания как гипертекстовых ссылок, так и всплывающих подсказок. Файлы можно собрать в одной папке и сделать отдельный файл с меню, из которого можно будет выйти на любой другой файл. Сложнее обстоит дело с интерактивными упражнениями, хотя и в этом случае можно использовать простые конструкторы типа Hot Potatoes.

Можно распределить работу таким образом, что программист будет выполнять только то, что требует специальных навыков. Но это относится уже ко второму этапу, этапу реализации, на котором осуществляется работа с подготовленным материалом в цифровой форме. В отличие от первого этапа, где доминирующую роль играет творческое начало, этап реализации носит рутинный характер и больше связан с механической деятельностью. Подчас он занимает больше времени, чем подготовительный. Однако при использовании в учебном процессе это с лихвой окупается в процессе работы с пособием.

Наличие интерактивных упражнений экономит время, так как студенты получают возможность отработать лексику и грамматику при подготовке к занятию, что экономит время и позволяет быстрее перейти к коммуникации [6].

Нельзя не отметить и такую возможность, присущую только электронным пособиям, как постоянное обновление и дополнение материала. В отличие от печатного издания, которое выпускается раз в несколько лет в определенном объеме и форме, электронное издание может переделываться столько раз, сколько это методически оправдано. И переделывать его может не только автор, но, что самое главное, и преподаватель, ведущий аспект «домашнее чтение», и даже сами студенты могут участвовать в контентном наполнении пособия уже при работе с ним, о чём будет подробнее рассказано ниже.

По завершении этапа разработки преподаватель и студенты получают готовое к использованию пособие, обладающее, тем не менее, открытым контентом.

Остановимся на методике использования такого пособия. В настоящее время обучение с использованием виртуальной среды лучше всего рассматривать в контексте Smart education, которое, по мнению многих, является следующим шагом на пути развития современного образования. Как отмечают В.П. Тихомиров и Н.В. Тихомирова: «Именно оно способно обеспечить максимально высокий уровень образования, соответствующий задачам и возможностям сегодняшнего мира, позволит молодым людям адаптироваться в условиях быстроменяющейся среды, обеспечит переход от книжного контента к активному. [11]

8.4. Интерактивные технологии обучения в системе Smart education

Электронное интерактивное пособие по домашнему чтению, в силу подвижности контента, как раз является по своей сути адаптивным, так как, при условии грамотной разработанности, оно способно адаптироваться к уровню обученности и образовательным потребностям пользователя (студента). Понятие Smart education напрямую связано с обучением с использованием виртуальной образовательной среды, с понятием «академическая мобильность» и с современной аксиологической парадигмой образования. Основной доктриной этого обучения является постулат о том, что студент получает знания не только от преподавателя как единственного источника информации, а, взаимодействуя с преподавателем может пользоваться всеми источниками по всему миру для достижения образовательной цели. Как же может быть электронное пособие по домашнему чтению включено в систему Smart education? Рассмотрим это на примере использования такого пособия в виртуальной образовательной среде. В настоящее время такая среда используется в разных формах обучения. Учитывая ограниченные рамки статьи, рассмотрим использование пособия в дистанционном обучении и в очном в рамках «смешанного обучения».

Что касается дистанционного обучения, то уже сама электронная форма пособия служит предпосылкой для использования его в данной форме

обучения. Пособие может быть размещено на платформе дистанционного обучения, и студенты получают доступ к нему из любой точки по всему миру. Благодаря такому размещению оно может использоваться студентами, например, в программах академической мобильности. Поясним сказанное на примере.

Что касается дистанционного обучения иностранному языку в вузе, то оно не так популярно, как дистанционное обучение другим предметам. Это связано со спецификой данного предмета [5]. Процесс обучения – это прежде всего процесс коммуникации, и осуществлять её лучше лицом к лицу, в процессе непосредственного общения преподавателя со студентами и студентов между собой под руководством преподавателя. Обучение происходит в группе. Процесс же дистанционного обучения представляет собой по большей части асинхронное взаимодействие преподавателя с обучающимися и обучающихся друг с другом, что более подходит для теоретических предметов. Конечно, в ДО предусмотрены вебинары, когда все студенты потока собираются каждый у своего гаджета и общаются с преподавателем и группой в режиме реального времени. Но это происходит не так уж часто, особенно если студенты разбросаны по всему миру и у одних во время вебинара раннее утро, а у других – поздний вечер. Гораздо более эффективно получается с лекциями, когда они размещаются на платформе ДО, а студент прослушивает их в удобное для себя время. Специфика ДО заключается в том, что в нём есть потребители контента и те, кто занимается его (контента) наполнением. Развивающееся сейчас Smart education не просто позволяет студентам участвовать самим в контент-наполнении, а уже требует с них это. Конечно, в этом случае о лекциях речи не идёт. Но что касается самостоятельной работы, то студенты во время обучения участвуют в различных проектах, представляя результаты своей работы на соответствующем разделе платформы ДО, пишут сочинения и эссе, выполняют творческие задания, тем самым дополняя и расширяя контент. На многих платформах существует раздел Share, куда студенты «складывают» информацию, относящуюся к предмету обучения, которой они считают нужным поделиться с сокурсниками. Дистанционное обучение предполагает как индивидуальную, так и групповую активность студентов, но всё же большую часть времени студент находится «один на один» с контентом. Поэтому занятия иностранным языком рациональнее организовывать в аудитории. Но домашнее чтение здесь может явиться счастливым исключением. Поясним, почему. Во-первых, занятия по домашнему чтению проводятся реже, чем занятия по практике речи, так как основным средством обучения всё-таки является учебник. А значит, уроки домашнего чтения можно попытаться организовать онлайн, когда всем студентам (или большинству из них) удобно. Так как благодаря наличию интерактивных упражнений студенты самостоятельно уже освоили лексику и грамматику, ознакомились со страноведческой информацией, во время онлайн-урока может быть организована речевая практика с обсуждением содержания,

инсценированием диалогов из книги, с дискуссией по проблемам, сопряженным с тематикой книги. Преподаватель может также организовать работу студентов в оффлайн фазе. Так, можно предложить обсудить что-то на форуме, написать сочинение, или людям с творческими задатками – написать, например, продолжение или альтернативный финал истории (сиквел, приквел, спин офф и др).

В обучении иностранным языкам весьма ценным является общение студентов с носителями языка. В рамках дистанционного обучения такое общение можно организовать как раз в преподавании аспекта «домашнее чтение», поскольку основным видом деятельности здесь является живое общение. В случае вышеописанной разработки курса домашнего чтения от начала до конца (то есть с процесса сочинения книги) студенты могут получить уникальную возможность пообщаться с автором пособия, который одновременно выступает в качестве преподавателя. В процессе работы над аспектом студенты могут также организовывать виртуальные путешествия по стране изучаемого языка. Как известно, страноведческий аспект должен обязательно присутствовать в курсе иностранного языка [10]. Например, обучаясь по книге автора данной статьи, где основной сюжетной линией является как раз передвижение по городам России, студенты, находясь на расстоянии от страны, могут знакомиться с городами и их достопримечательностями параллельно с развитием сюжета, как бы присоединяясь к героям книги, что сделает процесс чтения интереснее.

Работу над аспектом «домашнее чтение» можно организовать также в рамках «смешанного обучения» (blended learning). Появление этой формы обучения неразрывно связано с появлением новых информационных и коммуникационных технологий. «Смешанным» такое обучение названо потому, что оно требует наличие от 30 до 90 процентов электронного контента предмета. Причём электронный контент предполагает организацию самостоятельной работы с ним. Электронное пособие по домашнему чтению отвечает этим условиям. Как было описано выше, интерактивные упражнения направлены на самостоятельное овладение учебным материалом. Гипертекст позволяет более эффективно работать с содержательным планом книги, что высвобождает время на занятии для других видов деятельности. И это не только уже упомянутые обсуждение содержания и инсценирование отдельных эпизодов книги.

Трудно представить себе в настоящее время обучение вообще и иностранному языку в частности без использования инновационных образовательных технологий. Большинство из них может быть реализовано в рамках аспекта «домашнее чтение». Опишем кратко варианты их использования в данном аспекте.

В практике преподавания сейчас часто используются дискуссии и «мозговые атаки» (brain storming). Темы для них можно найти практически в любом художественном произведении, в том числе в книге по домашнему

чению. Темой для дискуссии (мозговой атаки) может послужить какая-либо проблемная ситуация из книги. Как правило, на занятии иностранным языком такая форма работы имеет надъязыковую цель, язык – это средство общения, используя которое студенты решают проблему.

Ещё одна эффективная форма работы – проектная деятельность. В домашнем чтении проекты играют не главную роль, но тем не менее их можно использовать при работе над этим аспектом. Они не обязательно должны быть тесно связаны с содержанием книги. В основе проекта – проблемно-поисковая деятельность в команде, где каждый участник имеет конкретное задание. Темой для проекта может послужить, например, упоминание о каком-либо историческом событии или личности, страноведческий аспект, связанный с сюжетом. У проекта обязательно должен быть результат, который каждая команда представляет на итоговой фазе проекта. В общем и целом, можно констатировать, что самостоятельная работа в рамках проекта служит хорошей основой для формирования социокультурной компетенции студентов [1].

В этой связи нельзя не упомянуть такую разновидность проектов, как веб-квесты. Такой вид проектной деятельности появился благодаря развитию информационных технологий. Он существует с 1995 г, когда Б. Додж, преподаватель университета Сан-Диего, основываясь на популярной игре «квест» (целенаправленный поиск чего-либо с использованием ключей и подсказок), предложил перенести эту модель в учебные условия с использованием информации из Интернета. Он же детально разработал этапы работы. Опыт преподавания ИЯ доказал эффективность такой работы в преподавании аспекта «домашнее чтение» [8]. Так, в случае описываемого учебного пособия студентам может быть предложен веб-квест по поиску информации о достопримечательностях тех городов, в которых побывали герои книги. Преподаватель даёт студентам подсказки по поводу того, где можно найти информацию о той или иной достопримечательности, а студенты в процессе поиска знакомятся с основными фактами и представляют их затем на занятии в свободной форме.

И, конечно, нельзя сбрасывать со счетов использование игр. Сейчас в методике развивается такое направление, как геймификация, то есть придание игровой направленности всему процессу обучения. Разумеется, применительно к обучению в вузе речь идёт не просто об играх, а о тех из них, которые имеют проблемную направленность или содержат элементы профессионально ориентированного обучения. Как правило, содержание книги позволяет выделить моменты, которые можно «обыграть» в устном общении на занятии. Основное, что нужно иметь в виду, что игра не обязательно должна быть связана с сюжетом напрямую. Это может быть какой-то факт, от которого можно оттолкнуться. И ещё один важный момент. Учитывая то, что описываемое пособие включается в информационную среду учебного заведения, преподаватель может предложить студентам самим придумать игры, связанные с изучаемой книгой.

Вообще при работе с такого рода пособиями необходимо всегда помнить о том, что данное средство обучения должно постоянно обновляться и пополняться. А в свете современной образовательной парадигмы студенты должны привлекаться к созданию контента как активные участники образовательного процесса.

Приходится признать, что далеко не все преподаватели и не даже не все студенты готовы к такой организации работы. Но за такими формами обучения – будущее, и данный факт нельзя игнорировать.

Итак, организация книги по домашнему чтению в виде гипертекста с интерактивными заданиями и внедрение его в информационную среду учебного заведения создаёт дополнительные возможности в обучении иностранному языку и вносит определённый положительный вклад в развитие процесса обучения на основе использования информационных и коммуникационных технологий.

Библиографический список к главе 8

1. Афолина, А.Н., Мюллер, Ю.Э., Пасько, Ю.В. Формирование социокультурной компетенции студентов во внеучебное время (на материале немецкого языка и культуры немецкоговорящих стран). /А.Н. Афолина, Ю.Э. Мюллер, Ю.В. Пасько// В сборнике: Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Материалы межвузовской научно-практической конференции. МГИМО МИД России; Ответственные редакторы: М.А. Чигашева, А.М. Ионова. 2016. – С. 252-257.

2. Бартош, Д.К. Современные образовательные тенденции мультимедийного обучения иностранным языкам. / Д.К. Бартош // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. № 6. – С. 12-14.

3. Бартош, Д.К. Оценка качества иноязычного образования как фактор повышения уровня образовательных результатов студентов. / Д.К. Бартош // Педагогика и психология образования. – 2016 № 2. – С. 47-53.

4. Беляева, И.Г. Использование компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе / И.Г. Беляева // Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза: Межкафедр. сб. науч. статей/Отв. ред. Е.В. Воевода. -М.: МГИМО, 2015. С. 152-157.

5. Гафарова, А.С. Опыт применения системы дистанционного обучения moodle при обучении иностранному языку /А.С. Гафарова// Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: Сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практич. конференции. – Люберцы: ООО "Ар-Консалт", 2014. С. 63-67.

6. Гафарова, А.С. Использование информационных технологий для развития учебной самостоятельности студентов. /А.С. Гафарова// В сборнике:

Создание межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения. Сборник статей. Москва, 2017. – С. 42-47.

7. Заец, Т.В. Развитие информационной компетенции в рамках аспекта «домашнее чтение». /Т.В. Заец// Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. № 14-1. – С. 235-239.

8. Заец, Т.В. Использование веб-квестов в преподавании аспекта «домашнее чтение» /Т.В. Заец// В сборнике: Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе материалы межвузовской научно-практической конференции. Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации; Ответственные редакторы: М.А. Чигашева, А.М. Ионова. 2016. С. 180-185.

9. Меркиш, Н.Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой /Н.Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 9-16.

10. Мюллер, Ю.Э. Контрастивное страноведение в системе высшего образования. / Ю.Э. Мюллер // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3-2 (69). С. 218-220.

11. Тихомиров, В.П., Тихомирова, Н.В. Smart-education: новый подход к развитию образования [Электронный ресурс] URL: <http://www.elearningpro.ru/forum/topics/smart-education> – Режим доступа: свободный

ГЛАВА 9

О ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ

Дистанционное обучение иностранному языку – особая форма опосредованного обучения с использованием информационных технологий и ориентацией на самостоятельную работу учащихся [1]. Дистанционное обучение иностранному языку в значительной степени отличается от обучения другим дисциплинам, поскольку иностранный язык требует постоянного взаимодействия преподавателя со студентами. Как отмечает Ф.А. Пафова, долгое время считалось, что коммуникативные цели и задачи курса обучения иностранному языку могут быть достигнуты только в рамках традиционных очных уроков. Однако современные исследования в области использования компьютерных технологий в образовательном процессе (Э.Г. Азимов, Е.С. Полат, О.П. Крюкова, М.А. Бовтенко и др.) показали, что дистанционное обучение применимо и в области изучения языка [2, 3]. В настоящее время широкое распространение получила коммуникативная методика преподавания русского языка как иностранного, предполагающая обеспечение преподавателем погружения студента в искусственную коммуникативную среду. На практике суть методики заключается в воссоздании коммуникативных ситуаций, вынуждающих обучающегося использовать пройденный материал (грамматические конструкции или новую лексику). Компьютерные технологии открывают новые возможности в преподавании иностранного языка, поскольку добавляют интерактивности в образовательный процесс при помощи аудио и видео ресурсов. Компьютерная лингводидактика активно внедряет в образовательный процесс различные компьютерные программы (собственно обучающие, прикладные, инструментальные, телекоммуникационные), использование которых обеспечивает полное погружение учащихся в среду изучаемого языка, а также способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся [4, 5].

9.1. Обучение русскому языку как иностранному с применением дистанционных образовательных технологий на примере студентов Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского (Болгария)

Дистанционная программа РКИ, разработанная в рамках дистанционного обучения иностранных граждан, была рассчитана на четыре месяца и включала в себя семь полуторачасовых занятий в режиме реального времени, а также выполнение заданий для самостоятельной работы. В программе принимали участие семь студентов из Болгарии, обучающихся в Шуменском университете и изучающих русский язык в качестве второго иностранного языка. Их уровень владения русским языком был различен (от B1 до C1), что вызывало дополнительные сложности в процессе обучения.

В связи с ограниченностью во времени целью обучения по данной программе стал анализ наиболее сложных тем русской грамматики и лексики, а также корректировка ошибок, возникающих при использовании анализируемых слов и грамматических конструкций. Каждое занятие сопровождалось презентацией в программе Power Point, демонстрируемой в процессе урока, а также выслаемой участникам для повторения изученного материала. Приведем в таблице содержание уроков:

№	Тематика занятия	Грамматический материал	Лексический материал
1.	Давайте познакомимся!	Множественное число существительных, предложный падеж имен существительных в значении места, спряжение глаголов.	Глаголы звать/ назвать/ называться; Лексико-грамматические группы «Семья», «Город», «Природа», «Профессии»
2.	Свободное время	Винительный падеж имен существительных и прилагательных, предложный падеж с предлогом «О».	Играть в / играть на; смотреть что / смотреть на; глаголы, употребляемые с винительным падежом.
3.	Работа не волк – в лес не убежит	Творительный падеж имен существительных и прилагательных.	Глаголы, используемые с творительным падежом; лексико-грамматическая группа «Работа».
4.	О вкусах не спорят	Родительный падеж имен существительных и прилагательных.	Глаголы, используемые с родительным падежом; лексико-грамматическая группа «Еда».
5.	Движение – это жизнь	Глаголы движения без приставок.	Лексико-грамматическая группа «Путешествие».
6.	Движение – это жизнь (продолжение)	Глаголы движения с приставками.	Лексико-грамматическая группа «Город».
7.	Не говори, что делал – говори, что сделал	Виды глагола	Глаголы, употребляемые только с совершенным или только с несовершенным видом

Первое занятие было лекционным и проводилось в режиме вебинара, при котором участники могли осуществлять коммуникацию с преподавателем посредством мгновенных текстовых сообщений. Подобный формат не оправдал себя, поскольку затруднял общение участников вебинара. Не имея возможности

видеть учащихся, преподаватель не получал достаточной информации об их реакции на происходящее, а также об их внимании. Кроме того, письменная форма общения замедляла процесс коммуникации. Участники вебинара испытывали трудности в написании сообщений из-за отсутствия русской раскладки клавиатуры или медлительности в написании русских слов. Известно, что замедление скорости урока может привести к потере интереса к изучаемому предмету, поэтому было принято решение перевести занятия в иной, более интерактивный формат с использованием программы Skype.

Занятия в новом формате позволили преподавателю установить более тесное взаимодействие с обучающимися и пользоваться коммуникативной методикой, вовлекая студентов в обсуждение заданных уроком тем. Учащиеся получили возможность не только отвечать на вопросы преподавателя, но и общаться между собой, что заметно повысило интерес и мотивацию студентов. Среди недостатков обучения в программе Skype можно отметить недостаточно хорошую работу самой программы (нередкими явлениями были обрывы связи, тихий звук, помехи, плохой видеосигнал), а также ограничения по количеству участников.

Каждое занятие открывалось работой над текстом, включающим в себя основной грамматический и лексический материал. Таким образом, текст служил презентацией грамматической или лексической темы, которой было посвящено занятие, а также наглядно демонстрировал функционирование изучаемых единиц в речи.

Далее следовала объяснительная часть, целью которой было раскрытие проблемных вопросов грамматики и лексики. Поскольку все участники вебинара в той или иной степени были знакомы с системой русского языка, мы сосредоточили внимание на различных приемах и способах решения проблем при выборе языковой единицы. К примеру, на втором уроке, посвященном глаголам движения, мы предложили учащимся 10 правил, или (как они были названы в презентации) «секретов» употребления приставочных глаголов движения, знание и применение которых позволяет студентам продвинутого уровня избежать наиболее распространенных ошибок.

Приведем эти 10 правил так, как они были даны в презентации:

1. У многих префиксов глаголов движения есть «предлоги-помощники»:

под- к: подойти к площади, подъехать к городу, подлететь к окну;

до-.....до: дойти до дороги, доехать до улицы, долететь до гнезда;

вы-из/от/с: выйти из дома, выехать с концерта, выйти от друга;

в-/за-.....в/на/к: войти в комнату, зайти к другу, вбежать в класс на урок;

при-...в/на/к: прибежать на занятие, прилететь к родителям, прийти в дом;

у-....из/от/с: уйти со спектакля, убежать от собаки, улететь из города;

пере-через: перейти через дорогу;

об- (обо)-.....вокруг: обойти вокруг дома;
про-через/мимо: пройти мимо дома, пробежать через парк;
за-.....за: зайти за другом, забежать за дом;
от-от: отойти от магазина.

2. Когда используете глаголы движения, следите за дистанцией:

до- , при-, у- – большая дистанция: *я доехал до города* (из другого города), *я пришел к тебе* (я живу далеко от тебя), *Сергей Витальевич уже ушел* (сейчас он уже не на работе);

под-, за-, в- (во-), от-, вы- – небольшая дистанция: *я подошел к магазину* (я был недалеко от магазина), *я вошел в комнату* (я стоял рядом с дверью), *Сергей Витальевич вышел* (он еще на работе, скоро вернется), *вы не могли бы отойти от двери* (подвиньтесь немного, я хочу выйти).

3. Когда используете глаголы движения с приставками, не думайте о направлении движения – думайте о виде глагола:

идти + префикс = совершенный вид (*Я забежал в магазин, чтобы купить хлеба*);

ходить + префикс = несовершенный вид (*В детстве я каждый день забегал в магазин за хлебом*).

4. Обращайте внимание на то, где находится объект, по которому проходит движение: если объект находится под ногами, используйте префикс **пере-** (*переходить через дорогу*), если вокруг вас – префикс **про-** (*проходить через лес*).

5. Приставка **пере-** очень часто значит «поменять местоположение с одного на другое», причем не только в глаголах движения:

- переехать – поменять город;
- перейти улицу – поменять сторону улицы;
- переплыть реку – поменять берег;
- перебежать на другую сторону – поменять позицию;
- пересесть на другой стул – поменять место;
- переставить посуду с верхней полки на нижнюю – поменять полку.

6. Приставка **по-** меняет свое значение в зависимости от группы глагола движения:

по- + ходить = ходить немного: *Он побегал немного по парку и вернулся домой*.

по- + идти = 1) начать движение (*Он встал и пошел*); **2) ответ на вопрос «где?»** (*Они пошли в театр = Они в театре*).

7. Следите за временем: префикс **за-** используется, когда последующее за движением действие продлится недолго (*Я зашел к другу = Я буду у друга недолго, я скоро уйду*), в то время как префикс **при-** указывает на достаточную продолжительность последующего действия (*Я пришел к другу = Я буду у друга долго*).

8. Если вы хотите обозначить рамки вашего движения, используйте следующие предлоги: **от.... до** – для расстояния в пространстве (*Каждое утро*

я бегаю от больницы до парка); **с.... до** – для времени (*Вы можете прийти сюда завтра с 14:00 до 16:00*).

9. Если вы хотите измерить движение, используйте приставку **про-** (*сегодня я пробежал 10 километров; самолет пролетел дистанцию за 10 минут; ребенок проползал весь день; девушка прошла несколько остановок пешком*).

10. Чтобы запомнить все глаголы движения, нужно комментировать свои действия: *Я выхожу из квартиры, захожу в лифт, выхожу из лифта, выхожу из подъезда. Подхожу к остановке, захожу в автобус, выхожу из автобуса, перехожу через дорогу, прохожу через парк, прохожу мимо магазина, дохожу до университета, подхожу ко входу, захожу в фойе, прохожу через коридор, подхожу к аудитории, захожу в аудиторию, прохожу к доске*.

Вслед за объяснительной частью следовала практическая часть, направленная на применение полученных знаний при выполнении разного рода языковых и коммуникативных упражнений.

Немаловажной частью дистанционного обучения русскому языку как иностранному являлось выполнение учащимися домашних заданий, что обеспечивало непрерывность образовательного процесса. Благодаря переписке по электронной почте учащиеся имели возможность задать интересующие их вопросы преподавателю лично, а также получить подробный анализ допущенных в домашней работе ошибок с указанием на их возможную корректуру.

На заключительном занятии нами был проведен опрос участников программы, посвященный их оценке собственных результатов обучения. Согласно мнению обучающихся, программа позволила им углубить свои знания русского языка, а также понять природу ошибок, допускаемых ими при общении на русском языке. Общение с носителем языка повысило интерес и мотивацию к развитию навыков и умений, а интерактивная форма проведения уроков с использованием визуального материала способствовала более легкому усвоению информации.

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод о достижении поставленных задач при реализации дистанционной программы обучения русскому языку как иностранному.

9.2. Особенности обучения русскому языку как иностранному в Тунисской Республике: опыт Карфагенского университета

Укрепление позиций России на международной арене объективно вызывает интерес к русскому языку и русской культуре. Русский язык стал языком межнационального общения, частью мировой культуры и инструментом международной политики, также он постоянно расширяет зону своего влияния и активно укрепляет свои позиции в современном мире. Сегодня русский язык является одним из официальных языков более чем двадцати международных организаций, среди которых: Организация Объединённых Наций, Международный Олимпийский Комитет,

Международный Валютный Фонд, Организация Договора о Коллективной Безопасности, Международный Уголовный Суд, Международное Агентство по Атомной Энергии и других.

Возрастает интерес к изучению русского языка и в Тунисе: на данный момент русский язык преподается в средней школе (в лицеях) и в вузах страны. В лицеях, в качестве третьего иностранного русский язык выбирают учеников второго курса, а обучение русскому языку в тунисских лицеях продолжается на протяжении трех лет. В начале выпускники высшего института языков Туниса преподавали лишь в двух лицеях столицы, на сегодняшний день их количество значительно увеличилось, русский язык преподают и в других лицеях столицы и в больших городах. [8, с. 100].

Впервые русский язык в Тунисе начали преподавать в начале 70-х годов прошлого века. Русский язык был введен в систему высшего образования Туниса сначала в качестве факультативного учебного предмета на Филологическом факультете тунисского университета и в Национальной инженерной школе в Тунисе. В 1976 году был введен как вторая и третья специальность в Институте живых языков им. Хабиба Бургибы в тунисской столице (нынешний Высший Институт Языков Туниса при университете Карфагена), то есть студенты изучают два иностранных языков (например, английский и русский).[6, с. 162]

В 1998 году, и в связи с реформой высшего образования в Тунисе, было решено ввести преподавания русского языка и ряда других иностранных языков как специальности. Для этой цели, в Высшем институте языков в г. Тунисе, начиная с 1998-1999 учебного года, русский язык стали изучать в качестве специальности на кафедре иностранных языков. Ежегодно на отделение русского языка в институте стали принимать около 40 студентов, окончивших среднюю школу (лицей) и сдавших экзамен на степень бакалавра (baccalauréat). При этом студенты не имели в лицеях предварительной подготовки по русскому языку. Они начинают его изучать с нуля на первом курсе.

На кафедре иностранных языков была разработана четырехлетняя программа обучения русскому языку. На первом курсе программа русского языка содержит лекционные и практические (творческие) курсы в объеме 18 часов в неделю. Студенты изучают практическую грамматику, устную и письменную речь, фонетику и чтение. На втором курсе русский язык изучают в объеме 16 часов в неделю. Программа второго курса включает в себя грамматику, письменную и устную речь, перевод с русского на арабский, литературу и цивилизацию. Важно отметить, что обучение литературе и цивилизации ведется на русском языке, что само собой является огромным достижением для отделения русского языка, так как в ряде других стран, как например, во Франции, преподавание данных предметов ведется на родном языке учащихся.

Третий и четвертый курсы отличаются от предыдущих тем, что на них вводятся качественно новые предметы. На третьем курсе студенты изучают лингвистику, деловой язык, или бизнес курс, перевод с арабского или французского на русский, русскую литературу XIX в. и цивилизацию. На четвертом курсе программа содержит 20 часов в неделю. Студенты изучают лингвистику, дидактику, деловую переписку, перевод деловых документов с русского и на русский язык, спецкурс по туризму и национальному (культурному) наследию, методы исследования, русскую и советскую литературу и цивилизацию. Кроме того, студенты пишут и защищают дипломную работу по одной из следующих специальностей: лингвистике, литературе, цивилизации или методике преподавания русского языка как иностранного. [6, с. 80]

Важно отметить, что Высший институт языков Туниса Карфагенского университета является единственным специализированным учебным заведением в стране по подготовке квалифицированных специалистов по русскому языку. Русский язык в нем изучают более 250 студентов и магистрантов.

Росту роли русского языка в Тунисе способствовала популярность этой страны как туристического маршрута среди россиян, а также рост торговых связей между Россией и Тунисом. Как известно, сфера туризма занимает ведущее место в экономике страны, поэтому в институте наряду с классической подготовкой специалистов гуманитарного направления ведется подготовка специалистов в сфере международного туризма.

В результате реформы системы высшего образования Тунисской Республики и пересмотра учебных программ, в 2008 году в Высшем институте языков Туниса как и во многих других вузах страны была введена новая система высшего образования LMD (Licence/Master/Doctorat). LMD - эта аббревиатура, основанная на принципе 3-5-8, расшифровывается как Licence - Master - Doctorat (Лисанс - Мастер - Доктора). Новая схема включает следующие этапы: диплом Лисанс, полученный после 3 лет обучения в вузе (Вас + 3); диплом Мастер, полученный после 5 лет обучения в вузе (Вас + 5); степень Доктора (кандидата наук), получаемая после 8 лет обучения в вузе (Вас + 8).

В 2008 году в Высшем институте языков Туниса началась работа по этой новой системе и наряду с классической подготовкой специалистов филологического направления (Licence Fondamentale de Langue, Littérature et Civilisation russes), была открыта новая специальность "Русский язык в сфере туризма и культурного наследия" (Licence Appliquée en Russe: Tourisme et Patrimoine), готовящая выпускников для осуществления профессиональной деятельности в сфере туризма.

Первый цикл обучения лисанса (Licence) состоит из 3х летнего обучения. На первом курсе не существует разница в программе обучения между двумя специальностями. Первый учебный год по очной форме обучения начинается 9

сентября и делится на два семестра, каждый из которых заканчивается экзаменационной сессией. Студенты изучают русский язык в объеме 21 час в неделю. В программу русского языка включаются грамматика, фонетика, чтение, устная и письменная речь.

Также второй учебный год первого цикла длится на два семестра. У каждого лисанса составлена своя программа в объеме 20 часов с учетом специальности. Студенты лисанса филологического направления изучают морфологию, синтаксис, перевод, литературу, цивилизацию России до XVIII века, устную и письменную речь. Студенты лисанса русского языка в сфере туризма изучают грамматику, перевод, цивилизацию и культуру России, русский язык в сфере туризма, устную и письменную речь. Важно отметить, что материал на русском языке по всем предметом соответствует специальности каждого лисанса, например, материал обучения второго курса русского языка в сфере туризма связан с туристической темой.

На третьем курсе студенты лисанса филологического направления изучают лингвистику, методику преподавания русского языка как иностранного, русскую литературу XIX века, и русскую культуру. Программа составлена в объеме 16 часов в неделю на протяжении два семестра. Однако программа третьего курса русского языка в сфере туризма длится всего лишь на один семестр. В объеме 13 часов в неделю, студенты изучают следующие предметы: юридический деловой перевод, деловой язык, русский язык в сфере культурного наследия, география Туниса и археология Туниса. Последний семестр каждый студент должен был пройти стажировку и написать дипломную работу (отчет о стажировке).

Второй цикл следует после успешного окончания лисанса. Он состоит из 2х годичного обучения. Чаще всего для поступления на первый курс магистратуры в Тунисе, нужно пройти определенный экзамен, который проводит Высший институт языков Туниса. Соответственно, требования в обучении на магистерском уровне выше, и в конечном результате студент должен представить магистерскую диссертацию.

Различают два вида магистратуры по русскому языку в Высшем институте языков Туниса – это исследовательская магистратура: межкультурная коммуникация (Master Recherche: communication interculturelle) и профессиональная магистратура: русский язык в сфере туризма и культурного наследия (Master professionnel russe appliqué au tourisme et patrimoine). Первая предназначена на научно-исследовательскую ориентацию студента, что открывает учащимся горизонты научной деятельности. Вторая же предназначена для обучения в узкой профессионализации, где студенты после окончания ориентируются на рынке труда.

В 2011-2012 учебном году был осуществлен первый набор магистрантов по направлению: профессиональная магистратура: русский язык в сфере туризма и культурного наследия. На протяжении трех семестров изучаются следующие предметы на русском языке: Фундаментальная и прикладная лингвистика,

письменная и устная коммуникация, язык СМИ, русский язык в сфере туризма, перевод, археология и исторические памятники, межкультурная коммуникация, менеджмент в туризме, и методика диссертационного исследования. Последний семестр магистранты посвящен стажировке на рынке труда и написанию магистерской работы.

В 2012 в высшем институте языков Туниса открылась исследовательская магистратура: межкультурная коммуникация. Однако набор магистрантов, изучающий русский язык был осуществлен только в 2014 году. Необходимо подчеркнуть, что в этой магистратуре учатся магистраты, изучающие немецкий, испанский, русский и итальянский языки. На протяжении трех семестров изучаются некоторые предметы на французском и на арабском языках, например цивилизация XIX-XX веков и межкультурная коммуникация, а на языке специальности преподают практические дисциплины например лингвистика, перевод, культурное наследие. Важно отметить, что объем учебных часов на русском языке составляет всего 10 часов.

Третий цикл (Doctorat) самый сложный и самый продолжительный в отличие от первого и второго. Минимальный срок обучения 3 года. Выпускники исследовательской и профессиональной магистратуры по русскому языку имеют возможность продолжить обучение в аспирантуре в Российской Федерации по государственной линии (в рамках межгосударственных соглашений) или на платной основе.

Важно подчеркнуть, что поддержка русского языка в Тунисе ведется, в том числе и на высшем уровне. Начиная с 2003 года, русский язык был включен в список иностранных языков, преподаваемых на вузах с коммерческой и туристической направленностью. Помимо Высшего института языков Туниса, русский язык преподают, как третий иностранный язык в таких вузах как: Высший институт туристических исследований Сиди-Дриф (Университет Карфагена), Институт прикладных языков в области бизнеса и туризма г.Мокнин (в г.Суссе), Центр туристического образования «Керкуан» в г.Хаммамете, Институт прикладных языков в г.Небеле, Высшая школа Технологии и Информатики в столице, Институт 9 апреля Факультет гуманитарных наук г.Тунис, филиал Национальной школы инженеров в г.Габесе и Высший институт гуманитарных наук в г.Махдии.

В заключение можно сказать, что сегодня в Тунисе русский язык занимает достойное место среди других иностранных языков, ведь преподаватели русского языка в Тунисе (выпускники российских и советских вузов) принимают активное участие в деле распространения великого и могучего русского языка. Также активную деятельность распространения русского языка в Тунисе ведут Российский центр международного научного и культурного сотрудничества (Росзарубежцентр), Государственный институт русского языка и литературы им. А.С. Пушкина, Центр развития русского языка и Российское общество преподавателей русского языка и литературы.

Библиографический список к главе 9

1. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. М.: Академия, 2004. 416 с.
2. Пафова Ф.А. Дистанционное обучение иностранным языкам // Вестник Майкопского государственного технологического университета, Выпуск № 1 / 2009. // Интернет-ресурс. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-1> (дата обращения: 01.05.2017).
3. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку // Интернет-ресурс. URL: <http://www.dissercat.com/content/nauchno-metodicheskaya-razrabotka-virtualnoi-yazykovo-sredy-distantsionnogo-obucheniya-inos> (дата обращения: 01.05.2017).
4. Азимов Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М. 2006. - 148 с.
5. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика (2-е изд., дополненное). Гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию: учебное пособие / М. А. Бовтенко - Москва: Флинта: Наука, 2005. - 216 с.
6. Дуйб Х. Обучение русскому языку в тунисской аудитории // Русский язык за рубежом. – 1987. – Выпуск №4. – С. 79-84.
7. Тунси М. Преподавание русского языка в Тунисе // Русский язык за рубежом. – 1997. – Выпуск №3. – С. 161-162.
8. Трабелси Х. Положение русского языка в Тунисе: с прибытия белых эмигрантов до настоящего момента. Серия: Нам пишут // Русский язык за рубежом. – 2008. – №4. – С. 99-103.

ГЛАВА 10

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ В БЕЛОРУССКИХ ВУЗАХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В современной системе образования настало время, когда традиционные приемы, формы и методы обучения требуют переосмысления, корректировки и новых педагогических решений. Это связано в первую очередь с широким использованием информационно-коммуникационных технологий. [2, с. 63]

Информационно- коммуникационные технологии представляют собой совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества. [3, с. 272]

Под средствами ИКТ следует понимать программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей[2, с. 63]

ИКТ обеспечивают взаимодействие преподавателя и студента в современных системах открытого и дистанционного образования, позволяют разнообразить формы работы и сделать процесс обучения более интересным и запоминающимся. Особую роль ИКТ играют в обучении иностранных студентов.

На сегодняшний день ни для кого не секрет, что образование в Беларуси постепенно становится интернациональным. Развивается тесное сотрудничество со странами западной Европы, Африки, Азии и т.д. Граждане иностранных государств, в частности Туркменистана приезжают в Беларусь для получения престижных специальностей, переподготовки по специальностям уже полученным ими, подготовки диссертаций и т.п. Не вызывает сомнения тот факт, что у туркменских студентов имеется различный уровень базовых знаний по иностранному языку. Кроме того, отношения к учебе у них также различное. Острой проблемой выступает и отсутствие должной подготовки по русскому языку. В связи с этим преподаватель должен проводить большую индивидуальную работу с иностранными учащимися, как учебную, так и воспитательную, с целью повышения интереса к процессу обучения, а также к наиболее благополучному приспособлению туркменских студентов к системе образования Беларуси.

Вот тут на помощь и приходят информационно- коммуникативные технологии. Нами были проанализированы занятия туркменских студентов по английскому языку в Гомельском государственном университете им. Ф. Скорины. В некоторых группах использовались информационно-

коммуникативные технологии, в некоторых – исключительно традиционное обучение. Было отмечено, что группы в которых проводились занятия с использованием ИКТ, работа шла активнее, уровень подготовленности студентов был выше, цели, поставленные преподавателем на занятия достигались успешнее. В связи с этим, можно смело утверждать, что, благодаря ИКТ повышается эффективность обучения туркменских студентов.

К наиболее используемым ИКТ в процессе обучения английскому языку относятся:

- презентации, выполненные в программе Power Point и электронные пособия, демонстрируемые с помощью проектора;
- образовательные источники Интернета;
- программы тестирования;
- онлайн-переводчики;
- видео- и аудиотехника;
- интерактивная доска;
- компьютер. [5]

Все это позволяет улучшить качество обучения, восприятие материала, дает возможность сэкономить время на занятиях, повышает интерес к процессу обучения.

В качестве примера возьмем стандартное занятие по английскому языку, проводимое у туркменских студентов. Как правило, оно состоит из объяснения и перевода новых слов по новой теме, объяснения и перевода текста, выполнения различных заданий на развитие грамматических и лексических навыков и решения многих других задач по теме занятия. На каждом из этих этапов в помощь может прийти использование ИКТ.

Объяснение новых слов: ИКТ осуществляют принцип наглядности (многие слова запоминаются лучше, если к ним «прикреплены» картинки, видео и т.д.). Аудиотехника дает возможность несколько раз прослушать новое слово, а это улучшает произношение и восприятие новых слов на слух.

Объяснение и перевод нового текста: Аудиоматериалы дают возможность прослушать текст не только несколько раз, но и в нескольких вариантах (мужском и женском голосе, высоким и низким темпе), это позволяет студентам лучше воспринимать на слух получаемую информацию. Графические изображения помогают в общих чертах понять содержание текста, развивают языковую догадку.

Выполнение различных заданий на развитие грамматических и лексических навыков: программы тестирования помогают сэкономить время, которое затрачивается на проверку теоретического материала (с помощью теста можно охватит большее количество вопросов).

Исходя из вышесказанного, можно четко обозначить функции ИКТ:

1. В функции преподавателя ИКТ представляет собой:
 - источники информации;
 - наглядные пособия;

- тренажеры;
 - средства контроля.
2. В функции рабочего инструмента:
- средства подготовки текстов и их хранение;
 - графические редакторы;
 - средства подготовки выступлений. [4]

Использование ИКТ в процессе обучения иностранных студентов имеет ряд как преимуществ, так и недостатков. Из вышесказанного вполне понятны преимущества ИКТ, однако, не лишним будет более четко их обозначить.

Итак, преимущества использования ИКТ в процессе обучения туркменских студентов:

- рациональная организация познавательной деятельности учащихся в ходе учебного процесса;
- организация и процесс самостоятельной работы студентов;
- индивидуализация учебного процесса;
- увеличение количества выполненных заданий на занятии;
- с помощью ИКТ есть возможность сделать процесс обучения более интересным, познавательным, разнообразным и интенсивным;
- экономия времени на занятиях (например, преподавателю не приходится повторять значение того или иного термина или текст несколько раз (он вывел это на экран), а студентам не нужно ждать, пока повторят нужный им фрагмент, который они не успели пометить; программы тестирования помогают сэкономить время, которое затрачивается на проверку теоретического материала (с помощью теста можно охватит большее количество вопросов);
- для студентов важно то, что сразу после выполнения тестов (когда эта информация еще не потеряла свою актуальность) они получают объективный результат с указанием ошибок, что затруднительно, например, при устном опросе;
- возможность для студентов проявить творческие способности;
- повышение эффективности обучения туркменских студентов.

Наряду с преимуществами существуют также недостатки и проблемы применения ИКТ в процессе обучения туркменских студентов:

- неумение преподавателя на должном уровне обращаться с компьютерными технологиями;
- отсутствие компьютера в домашнем пользовании некоторых студентов и преподавателей;
- при недостаточной мотивации к работе студенты часто отвлекаются на игры, музыку, проверку характеристик ПК и т.п.
- существует вероятность того, что, увлекшись применением ИКТ на занятиях, преподаватель может перейти от развивающего обучения к наглядно-иллюстративным методом, что ни есть правильно.

10.1. Рекомендации по применению ИКТ в обучении иноязычному общению иностранных студентов

Основываясь на преимуществах и недостатках использования ИКТ в процессе обучения, можно выделить ряд рекомендаций для преподавателей, которые используют ИКТ на своих занятиях.

1. Преподаватель должен уметь на должном уровне обращаться с компьютерными технологиями;
2. Следует четко представлять какие именно формы ИКТ нужно применять на том или ином этапе обучения;
3. Нужно понимать, оправдано ли использование ИКТ на определенном этапе обучения, или нет;
4. Естественно, нужно заранее подбирать материал к занятию, на котором планируются использоваться ИКТ, он должен быть отобран в соответствии с целями и задачами занятия;
5. Преподавателю следует организовывать самостоятельную работу студентов с привлечением ИКТ.

При планировании занятия преподаватель может использовать различные программные продукты:

- текстовый редактор Word. С его помощью можно подготовить дидактический материал;
- большую помощь при подготовке и проведении занятий оказывает преподавателю пакет Microsoft Office, который включает в себя кроме известного всем текстового процессора Word еще и систему баз данных Access и электронные презентации PowerPoint;
- программа Power Point. С ее помощью можно создать электронные презентации, дающие возможность преподавателю при незначительных затратах времени подготовить наглядность к занятию;
- интернет предлагает большое разнообразие подготовительных работ при составлении занятия;
- возможно при подготовке и проведении занятия использование готовых программных продуктов (энциклопедий, обучающих программ и т.п.)[6]

Предлагаем рассмотреть методическую разработку занятия по английскому языку у туркменских студентов с использованием ИКТ.

Предмет: английский язык

Учащиеся: иностранные студенты (туркмены) кафедры теории и практики английского языка

Курс: 1

Тема: «Время» (Topic: "Time")

Цели занятия:

Образовательные:

- формировать умения употреблять изученную лексику по теме «Время» и закрепить ее с использованием Present Simple Tense в устной речи и письме;

- формировать умение правильно использовать формы вспомогательных глаголов;
- совершенствовать речевые навыки, развитие речемыслительной деятельности;
- формировать навыки аудирования, грамматики, письма, чтения, извлекая основную информацию;
- повторить изученный материал по теме «Знакомство».

Развивающие:

- формировать умение осуществлять регулятивные действия самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на английском языке;
- развивать способность организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с преподавателем и одноклассниками;
- развивать умение работать в группе и индивидуально;
- способствовать повышению интеллектуального уровня студентов.

Воспитательные:

- способствовать развитию таких качеств как креативность, инициативность, дисциплинированность;
- формировать устойчивый интерес к изучению английского языка;
- формировать чувство коллективизма и активную жизненную позицию.

Тип урока: урок обобщения и закрепления изученного материала

Формы обучения: групповая, индивидуальная и фронтальная работы.

Оборудование: компьютер, проектор, презентация по теме «Время», аудиозаписи упражнений по теме «Время» (*материал подобран с помощью examenglish.com, преподаватель может использовать этот сайт при подготовке различного рода упражнений к занятию, уровни сложности и типы упражнений следует подбирать исходя из возможностей и уровню подготовки студентов*)

Используемые современные образовательные технологии:

- 1) информационно- коммуникационные технологии;
- 2) технология работы в группах;
- 3) технология проблемного обучения.

10.2. План урока - тема «Время» с применением дистанционных образовательных технологий

План занятия:

Этап занятия	Деятельность преподавателя	Предполагаемый результат	Вид деятельности студентов
Начало занятия			
Организационный момент	Настрой студентов на работу	Вовлечение в тему занятия	Аудирование

Постановка целей занятия	Сообщение цели урока, подтверждение темы занятия	Восприятие и понимание на слух английской речи	Аудирование
<i>Основной этап занятия</i>			
Речевая зарядка: «Слушаем и говорим о времени» (прослушивание аудиозаписи).	Развитие навыка аудирования. Проверка знаний студентов, полученных ранее. Отработка произношения.	Восприятие, понимание на слух английской речи.	Аудирование; Говорение; Перевод.
Активизация лексических единиц (прослушивание аудиозаписи. Выбор правильного варианта).	Отработка лексических единиц, произношения. Развитие навыка аудирования. Применение полученных знаний на практике.	Восприятие, понимание на слух английской речи.	Аудирование
Игра «Берем интервью у знаменитости»	Создание игровой ситуации. Самостоятельное изучение проблемной ситуации с дальнейшим решением. Развитие умения говорить с опорой на схему. Развитие памяти. Применение полученных знаний на практике.	Составление высказываний по цепочке. Повторение изученного материала по теме «Знакомство».	Говорение
Работа с выражениями по теме	Развитие умения читать с извлечением нужной информации.	Чтение текстов с извлечением нужной информации. Развитие умения	Чтение Письмо

	Применение студентами знаний, умений на практике.	составлять предложения на английском языке.	
Чтение и перевод диалога	Развитие умения читать с извлечением нужной информации.	Чтение текстов с извлечением нужной информации. Развитие навыков перевода.	Чтение Перевод
<i>Заключительный этап занятия</i>			
Подведение итогов занятия (рефлексия). Выставление отметок.	Оценка занятия. Оценка деятельности студентов на занятии.	Студенты оценивают занятие и свою работу	Говорение Аудирование
Домашнее задание	Объяснение домашнего задания: описать свой обычный выходной	Получают домашнее задание, слушают его объяснение, задают интересные вопросы по домашнему заданию	Говорение Аудирование

Ход занятия:

1) Организационный момент, объявление темы и цели занятия:

Teacher: Good morning! Glad to see you! Today you`ll revise words and word combinations about numbers and time studied at our previous lessons, learn ask and answer questions. The topic of our lesson is “Time”.

In short our plan for today: You`ll listen a few word combinations about time, repeat them and translate into Russian. Then you`ll listen some more word combinations, compare them with the written ones in the “list of tasks” and underline the correct phrases. After that you`ll play a role game about a famous person and a reporter. At last you`ll be proposed to choose the right sentence using the pictures.

2) Основной этап занятия:

Task 1.

T: Let's start. Listen, repeat and translate the times.

Students listen the record, repeat after it and translate.

Task 2.

T: Now you are going to listen another record but this time you must underline the ones you hear. Look at your list of tasks and listen carefully.

Students listen the record and underline the correct variant.

Task 3. Role play:

T: Now we are playing a little. Divide in two teams. Each team must choose a leader who will play a role. Imagine that one of the leaders is a famous person and the other one is a reporter. You decide who is who. A student who represents a reporter must ask our famous person some questions using the word combinations from the box of task 3.

Task 4.

Let's go over to the next task. Look at your lists and find task 4. Now choose the right sentences and tick them. Correct the wrong ones.

Task 5.

T: Go over to the last task. Here you have to read and translate the dialogue. Read in turn.

3) Заключительный этап занятия:

T: Well, let's reckon up. (оценка деятельности учащихся).

T: Now let us discuss the homework, which you have to prepare for our next lesson: you have to describe your ordinary weekend (домашнее задание).

T: Thank you for good job. Good buy.

Приложение 1 (задания, использованные на занятии)

I: How often do you have a meal at a restaurant?

M: Three, maybe four times a year.

I: How often do you eat with your family?

M: We have dinner together every night.

I: How often do you have lunch at work or school?

M: Well ... I eat at home on Friday, but the other days I eat at work. So four times a week.

(dialogue)

List of tasks

Task 1. Listen and circle the times you hear:

1. 8.15 p.m. / 8.50 p.m.

2. 7 o'clock in the morning / 7 o'clock in the evening

3. 9.20 a.m. / 9.20 p.m.

4. 12.35 / 12.25

Task 2.

- 1 when / you have free time?
When do you have free time?
- 2 where / you live?
- 3 where / you work?
- 4 what / you do in your free time?
- 5 where / you go in your free time?

Task 4.

4 Tick (✓) the correct sentences.

1 It's ten to eight. ✓

2 It's twenty to ten.

3 It's ten to three.

4 It's a quarter to four.

5 It's five past one.



[1]

Таким образом, можно сделать вывод, что применение компьютерных технологий при обучении иностранных граждан представляет собой большие возможности. Использование средств ИКТ в процессе обучения иностранному языку способно повысить интерес учащихся к предмету, способствует развитию навыков индивидуальной и коллективной работы, способствует эффективному формированию всех видов речевой деятельности, дает возможность проявить творческие способности. Такое обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами позволяет повысить эффективность обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам.

Библиографический список к главе 10

1. Аверочкина, С.М. Открытый урок по теме "Время" для студентов 1 курса/ С. М. Аверочкина // Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru>
2. Лузина, Л.М. Словарь педагогического обихода/ Л. М. Лузина. – Псков 2003. – 63 с.
3. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие. – М., Академия, 2002. – 272 с.

4. Подопригорова, Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. – 2003. - №5

5. Сунцова, Е. Н. Современные методы обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в контексте данных возрастной психологии / Е. Н. Сунцова // Молодой ученый. – 2009. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moluch.ru>.

6. Толстяков, Р.Р. Информатика. Учебное пособие. / Р. Р. Толстяков, Т. Ю. Забавникова, Т. В. Попова. – Москва, ФЛИНТА : Наука, 2012.– 112 с.

ГЛАВА 11

ОБУЧЕНИЕ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ «ОБЛАЧНОГО» ОБРАЗОВАНИЯ

Активное применение компьютерных технологий, а также средств мультимедиа в XXI веке определяет тенденции развития, в том числе, и системы образования, что отражается в появлении новых форм преподавания иностранных языков, одной из которых является дистанционное обучение. Современные информационные технологии предоставляют неограниченные возможности для размещения, хранения, обработки и доставки информации любого объёма и содержания на любые расстояния.

При дистанционном обучении ученики работают в удаленном доступе и используют для взаимодействия с учителем различные медийные программные средства, что не подразумевает, впрочем, полного отказа от формата обучения посредством печатных изданий. Цель такого вида обучения остается прежней, т.е. достижение определенного уровня коммуникативной компетенции ученика в соответствующем типе курса. Дистанционное образование может носить масштабный характер, когда образовательное учреждение предлагает десятки различных курсов и хорошо налаженную инфраструктурную поддержку. Или же, обучение носит индивидуальный характер, когда его содержание и стиль определяются совместно учителем и учеником. Результатом развития дистанционных форм обучения становится популяризация образовательных программ у студентов, проживающих/обучающихся в различных странах мира, доступность образования для разных социальных, этнических слоев населения.

Данное утверждение относится и к обучению русскому языку как иностранному, когда иностранные студенты могут получить первые необходимые коммуникативные навыки общения, узнать об особенностях русской культуры, не прекращая обучения в домашнем вузе. Дистанционные формы обучения снимают культурные, коммуникативные барьеры, которые сдерживают входящую мобильность иностранных студентов в вузы РФ.

Обучение может быть *синхронным*, когда коммуникация осуществляется в определенный момент времени и реализуется одновременно всеми коммуникантами, (как например, телефонный разговор). При *асинхронном* обучении контакт между учителем и учеником осуществляется с задержкой во времени. При этом коммуникация осуществляется поэтапно, коммуникативные события следуют одно за другим, будучи отделены друг от друга во времени (примером выступает общение посредством электронной почты).

В настоящее время технологии и методики дистанционного обучения активно используются в системе открытого образования, при котором степень

автономности ученика в отношении выбора содержания и времени обучения, образовательных методов и технологий, максимальна. Таким образом, чем более «открыт» курс, тем более независимую роль играет в нем ученик, тем легче он интегрируется в систему дистанционного обучения.

Существует несколько причин, позволяющих рассматривать дистанционный подход в качестве наиболее эффективной альтернативы традиционным методикам обучения деловому английскому языку. Ключевым преимуществом выступает *мобильность* (учитель и ученик могут выбирать время и место встречи, а также содержание предстоящего занятия). Так, например, деловые люди в силу специфики своей профессии вынуждены часто бывать в командировках либо внутри страны, либо за ее пределами, им не удастся регулярно посещать обычные занятия, в то время как дистанционное обучение успешно решает эту проблему.

Еще одним преимуществом дистанционного обучения по сравнению с традиционным является его более низкая стоимость. Во-первых, обучение зачастую проводится в нерабочее время. Ученик может осваивать материал даже в аэропорту, отправляясь в очередную командировку, или во время поездки, т.е. обучение происходит, что называется, без отрыва от производства. Во-вторых, нет необходимости в предоставлении учебной аудитории. Если обучение реализуется в виртуальном классе, затраты на учебные материалы будут одинаковы как для 10, так и для 100 обучающихся.

Помимо этого, дистанционный метод предоставляет ученику большую свободу и возможность ориентации на свои индивидуальные цели, а не на цели всей группы, в отличие от четкого следования программе более привычного обучения в классе (*lock step approach*) [3, с.96]. Ученик может выбрать, какие темы ему наиболее интересны и сосредоточиться на них, отбросив в сторону все ненужное.

Тем не менее, у дистанционного подхода есть и свои недостатки. Иногда коммуникация между учителем и учеником затрудняется, в особенности на начальном этапе обучения, так как информационные технологии требуют от ученика определенного уровня соответствующей компетенции. Проблемы, возникающие при дистанционном образовании будет не так-то легко разрешить, ведь в отличие от живого общения, учитель не сможет просто войти в класс и сразу во всем разобраться. Кроме того, ученику гораздо сложнее попросить учителя о помощи, если он проживает в другой стране или ином часовом поясе.

Определенные трудности вызывает и разработка дистанционного курса у самого учителя, так как требует трудоемкой и длительной подготовки. Ведь для обучения необходимо будет заранее продумать и отобрать обязательные и дополнительные материалы, а также организовать их получение учениками. Если в обучении используются печатные издания, то пересылка их обычной почтой может занять много времени, не говоря уже о стоимости и ненадежности данного способа.

В качестве преимущества дистанционного подхода выступает индивидуальное освоение материала учеником, но оно может стать и недостатком в определенных условиях. Некоторые методики дистанционного образования полностью исключают возможность привязанного живого (F2F) общения с преподавателем. Вследствие этого, изолированное от группы и преподавателя обучение может вызвать разочарование и демотивировать некоторых обучающихся. По аналогии, некоторые учителя также могут испытывать ощущение невладения ситуацией обучения, утраты контроля над образовательным процессом и прогрессом учеников.

Еще одним фактором, ограничивающим возможности дистанционного образования, может выступать тенденция дистанционных методик к использованию материалов и контрольно-измерительных средств, требующих точных ответов и позволяющих ученикам осуществлять самоконтроль над своим прогрессом. Так как большинство дистанционных курсов компьютеризованные, ученику остается немного возможностей, чтобы проявить гибкость ума и инициативу, так как машина этого, скорее всего, не оценит. Как правило, чем проще программа, тем меньшую степень свободы творчества она позволяет проявить ученику. На помощь в таком случае приходят письменные творческие задания, но и они представляют ценность только при наличии налаженной обратной связи с учителем.

Но, пожалуй, самый главный недостаток дистанционного обучения, в частности, английскому языку кроется в самой природе лингвистического обучения. Для того чтобы научиться говорить на языке, нужна постоянная практика. При обучении в отдаленном доступе такую практику можно организовать только в весьма ограниченном объеме, не говоря о том, что такая коммуникация будет далека от реальной. Вследствие этого, дистанционные курсы тяготеют к обучению таким аспектам как чтение, письмо и аудирование и редко бывают направлены на формирование навыков говорения.

Большое количество споров у специалистов вызывает определение роли учителя при дистанционном подходе. С одной стороны, ученик использует материалы, предполагающие самостоятельное обучение и работает автономно, так что функция учителя, казалось бы, сведена к минимуму. С другой стороны, учитель должен руководить процессом обучения и оказывать необходимую методическую поддержку ученику. Одним из способов решения данной дилеммы является разработка четких письменных указаний, заменяющих привычное живое общение учителя и ученика. Э. Френдо приводит пример формулировки такого указания [3, с.97].

This week's assignment involves writing a persuasive letter. Write an e-mail to your boss, and ask him for a long weekend off next month (you need it because you promised your son that you will take him to a concert). You'll see that I've given you a few extra phrases which you might find useful. There are more available on page...of your coursebook, and I suggest that you also have a look at the example letters on page...if you have time.

Подобные указания обычно носят характер непринужденного общения и могут содержать элементы шутки. Допускается написание рекомендаций на языке обучаемого. Функция подобных указаний заключается в том, чтобы стимулировать мотивацию, показать ученику возможные варианты работы, акцентировать наиболее важные вопросы и научить правильной организации процесса обучения.

Для достижения эффективности обучения перед запуском дистанционной программы учителю необходимо поставить перед собой следующие вопросы:

- *Сможет ли ученик самостоятельно выполнить предложенные задания?*
- *Достаточно ли в материалах приведено примеров и насколько они иллюстративны?*
- *Понятны ли рекомендации по работе с материалом?*
- *Есть ли возможность альтернативного выполнения задания/ответа на вопрос?*
- *Необходим ли предварительный ввод какой-либо терминологии?*
- *Как я буду выстраивать коммуникацию с учеником заочно?*

Особое внимание в контексте дистанционного образования следует уделить обратной связи, так как именно в этом и состоит главная функция учителя, которую не могут выполнить пособия для самостоятельной работы. Иногда учитель и ученик могут встречаться или беседовать по телефону. Но чаще всего обратная связь носит характер письменных комментариев и оценки работ ученика, а также рекомендаций по дальнейшей работе. Учителю необходимо обеспечить «персонализацию» обратной связи, в особенности, если контакт происходит в письменной форме, чтобы у ученика создавалось ощущение, что учитель обращается именно к нему. Этот контакт должен происходить на регулярной основе, чтобы между коммуникантами установились доверительные отношения, ведущие к продуктивному диалогу. Даже если ученик не выполнил ни одного из предложенных заданий и работает в медленном темпе, правильный комментарий и поддержка со стороны учителя способны возродить мотивацию и интерес к материалу.

11.1. Методы дистанционного образования и электронные образовательные платформы при обучении иностранным языкам: blended learning, e-learning, Moodle, Wiki

Как мы видим, дистанционное образование имеет как свои преимущества, так и ряд недостатков. Ввиду этого, оно не может полностью заменить традиционное (F2F) обучение с учителем в классе, а лишь дополняет его. Такая модель обучения в современной методике получила название «смешанного» обучения (blended learning), когда традиционное обучение дополняется заданиями, выполняемыми дистанционно. Время от времени учитель организывает личные встречи с учениками для обсуждения и проверки пройденного материала. Также могут проводиться тематические тренинги, когда вся группа собирается вместе для выполнения заданий, которые

невозможно сделать в удаленном доступе. Сочетание традиционного и смешанного подходов делает обучение особенно эффективным. При правильной организации именно смешанное обучение является наиболее успешным при обучении иностранному языку.

Еще одним методом дистанционного образования является так называемое электронное обучение (e-learning), т.е. обучение при помощи электронных технологий. Все содержание курса обучения передается при помощи информационных технологий, в качестве которых используются CD-ROM, интернет, интранет (внутренняя частная сеть организации) и различные программные файлы (электронные словари, цифровые аудиофайлы, электронно-обработанные тексты). Эти средства используются не исключительно, но чаще всего именно при дистанционном обучении.

Электронное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционной работой с учебником, даже подкрепленной аудио и видео материалом. Во-первых, *e-learning* считается современным и профессиональным, кроме того, руководители могут контролировать прогресс обучаемого сотрудника. Во многих компаниях лингвистическое обучение сегодня-это всего лишь один из обучающих тренингов, реализуемых online.

Современные технологии CD-ROM и DVD-ROM, а также интернет, обеспечивают ученика аудио- и видеоматериалами высокого качества. Некоторые программы позволяют обучающимся записывать собственные высказывания и оценивать их правильность с помощью компьютера. Доступ в сеть позволяет учителю и ученику выполнять самые разнообразные формы работы: создавать вебкасты, участвовать в дискуссионных форумах и чатах, получать и оставлять голосовую почту.

Электронные образовательные платформы, такие как Moodle, специальные вебсайты, например, Wiki, служат в качестве интерфейса и позволяют учителям разрабатывать свои собственные курсы. С их помощью возможны передача содержания, контроль доступа пользователей к определенным материалам, организация дискуссионных групп, оценка личного участия каждого ученика, тестирование и т.д.

В частности, использование платформы Moodle значительно расширяет возможности дистанционного повышения квалификации педагогических работников. После того, как слушатель регистрируется как участник дополнительной образовательной программы, он получает логин и пароль, позволяющие ему работать над материалами курса в удобное для него время и в любом месте, где есть доступ к интернету. Такая мобильность совершенно необходима современному учителю, который зачастую находится в очень жестких временных рамках. Кроме того, обучение без отрыва от работы позволяет не вносить коррективы в расписание учебного процесса, что негативно сказывается на качестве обучения школьников/студентов.

После изучения необходимых материалов слушатель выполняет ряд заданий, предусмотренных для контроля модератором/преподавателями курса.

Если у слушателя возникают вопросы по содержанию программы, либо организационные, он может задать их в открытом чате группы, либо непосредственно модератору, используя соответствующие возможности электронной платформы. Система также позволяет отслеживать своевременность предоставления слушателями отчетных заданий, а также показывает возникающую у того или иного слушателя «академическую задолженность».

11.2. Примеры контрольно-отчетных заданий в обучении межкультурному общению с использованием дистанционных образовательных технологий

Приведем примеры возможных контрольно-отчетных заданий по модулю «Вербальная и невербальная коммуникация» в рамках программы повышения квалификации «Межкультурная коммуникация».

✓ **Answer the following questions:**

1. What images come to mind when you hear someone speaking English with an accent? Do different accents create different images? Try to decide why you form these images.
2. Some countries have an official language (or languages), but others do not. What are the advantages and disadvantages of a country having an official language?
3. Why is it useful to understand the nonverbal language of a culture?
4. What are some potential obstacles to accurately reading the nonverbal messages of other people?
5. How late can you be for the following: (a) a class, (b) work, (c) a job interview, (d) a dinner party, or (e) a date with a friend? Answer this same question of members of two or three cultures other than your own.

✓ **ACTIVITIES**

1. Give your culture's interpretation of the following nonverbal actions:
 - Two people are speaking loudly, waving their arms, and using many gestures.
 - A customer in a restaurant waves his hand over his head and snaps his fingers loudly.
 - An elderly woman dresses entirely in black.
 - A young man dresses entirely in black.
 - An adult pats a child's head.
2. Go to YouTube and type in "Culture and body language." View some of the videos for examples of how cultures differ in their use of body language.
3. Google search for "Where is the Speaker From?" should take you to the PBS website regional dialect quiz. Take the quiz. Explore the "Do You Speak American" site for additional information on U.S dialects. (The quiz is at <http://www.pbs.org/speak/seatosea/americanvarieties/map/map.html>)

4. Watch the film “Anna and the King” and compare Thai and English nonverbal communicative behaviour represented by the main characters according to the parameters given in the chart below.

	English culture	Thai culture
Appearance+attire		
Body movement and gestures		
Facial expressions		
Eye contact		
Touch		
Paralanguage		
Space		
Time		
Silence		

Приведем еще один вариант формулировки творческого задания, предлагаемого слушателям в рамках вышеупомянутой программы.

✓ Analyze some brief conversations between an American and a person from another culture. In the course of each of these conversations, the speakers make comments which reveal significant differences in their values and attitudes or in how they view or understand the world around them. The speakers are not trying to express these differences—they are in fact quite unaware of them—but the differences manifest themselves all the same as each speaker responds in a completely natural manner to the particular situation. Your task is to identify which culture the other speaker belongs to and reveal cultural differences underlying the communicative behaviors of both partners.

Dialogue 1. Lucky for Hassan

MS. ANDERSON: Hassan was looking at your paper.

ABDULLAH: He was?

MS. ANDERSON: Yes. He copied some of your answers.

ABDULLAH: Perhaps he didn't know the answers.

MS. ANDERSON: I'm sure he didn't.

ABDULLAH: Then it's lucky he was sitting next to me.

Dialogue 2. Neighbors

HELGA: I'm glad you could come by. Thanks.

TONY: Nice place you've got.

HELGA: Let's sit here on the balcony. Can I get you something?

TONY: I'll take some juice if you've got it. Say, who's that guy in the blue Volkswagen?

HELGA: That's my neighbor.

TONY: Really? I've got a car just like that. Volkswagen doesn't make them anymore; it's really hard to find parts. I wonder where he gets his serviced? Could you introduce me?

HELGA: Sorry. I don't know his name.

TONY: I thought you said he was your neighbor.

HELGA: Heis.[5, с.15]

Необходимо отметить, что несмотря на широкие возможности дистанционного/электронного обучения, у него есть и свои недостатки. Некоторые учителя и ученики страдают технофобией и не желают использовать информационные технологии в процессе обучения. Еще одним препятствием к успеху может стать тот факт, что, например, деловые люди, и без того проводящие большую часть своего времени, работая за компьютером, меньше всего хотят учить язык, также используя компьютер. Иногда загвоздка кроется в банальном отсутствии необходимого технологического оборудования. Например, не во всех школах России на компьютерах установлены звуковые карты, что делает невозможным прослушивание учебных аудиоматериалов.

В качестве интерактивной методики обучения деловому английскому языку выступает использование вебквестов (проблемных заданий с элементами ролевой игры, выполняемых с помощью Интернета). Вебквесты могут проводиться на разных уровнях, в зависимости от подготовленности ученика, представляя собой как серию вопросов со ссылкой на нужный сайт, так и сообщение фоновой информации, и формулировку проблемы, предполагающие самостоятельный поиск, осуществляемый учеником. В последующей работе вебквесты могут быть легко интегрированы в кейсовые задания и симуляции.

Подводя некоторые итоги, необходимо отметить следующее: популярная в настоящий момент дистанционная форма обучения имеет свои преимущества и недостатки в зависимости от контекста обучения. Материалы, используемые в дистанционных курсах, разрабатываются таким образом, чтобы компенсировать отсутствие традиционного контакта с учителем. Представляется очевидным тот факт, что электронное обучение является потенциально наиболее эффективным в преподавании иностранных языков, так как предлагает широкие возможности применения CD-ROM, образовательных платформ и авторских компьютерных программ, а использование интернета в различных формах позволяет оптимизировать и персонализировать современный процесс обучения.

Библиографический список к главе 11

1. Barrett B., Sharma P. The Internet and Business English: Summertown, 2003.- P.174
2. Collings N.Y. Analysis of experience in research, development and applications of technologies for intensive language learning // Интенсивное обучение иностранным языкам: проблемы методики и лингвистики: Волгоград, «Перемена», 2004.- С.46-54
3. Frendo E. How to teach Business English. Pearson/Longman, 2008.- P.95-11
4. Samovar L.A., Porter R. E. Communication between cultures: Wadsworth Cengage Learning, 2013.-P. 266-308
5. Storti C. Cross-cultural dialogues: Intercultural Press, 2013.-P.1-39

FJABA 12

SHAPE SORTERS: HOW CAN MATHEMATICS COME TO LIFE IN THESE TOYS

Educational toys are present in many early childhood classrooms. The use of toys for educational experiences can be very positive. In terms of mathematics, these experiences for young children should not be limited to play only (Seo & Ginsburg, 2004). How do early childhood educators make “play” mathematically meaningful? The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) joint position statement on early childhood mathematics states “play does not guarantee mathematical development, but it offers rich possibilities” (2002, p.11). This paper will present ways to develop mathematical experiences for young children by using shape sorters. Shape sorters come in various forms, which often include shapes that resemble real life objects (See Picture 1). Using this type of shape sorter can have beneficial mathematical experiences for young children.



Picture 1.

Shape sorters are not only a good way to teach various geometric concepts but also they can provide the opportunity for the inclusion of mathematical concepts into children’s learning experiences. NCTM’s (write out in full) Curriculum Focal points (2006) suggest that prekindergarten students need experiences with two- and three-dimensional shapes. Shape sorters are a natural tool for engaging in geometric discussion with young children. Preschoolers tend to rely on visual matching to distinguish shapes; however, they are capable of recognizing simple properties of familiar shapes (Clements, Swaminathan, Hannibal & Sarama, 1999). Building upon young children skill of visually matching shapes, shape sorters can be an effective instructional tool for early childhood educators.

12.1. Thematic Shape Sorters

Since the shapes look like objects with which the young children are familiar there is a given context which can be the starting point of instruction. As children match and sort during play, teachers can engage the children in mathematical discussions. Children will match the shape to the corresponding hole on the shape sorter. Some children may sort and match the shapes by color. This type of play with the shape sorter is a great way to elicit a discussion about how the child is thinking about the shapes. Higher-level questions (See Fig. 1) can be used to push young children's thinking about shapes and help develop the vocabulary associated with geometry.

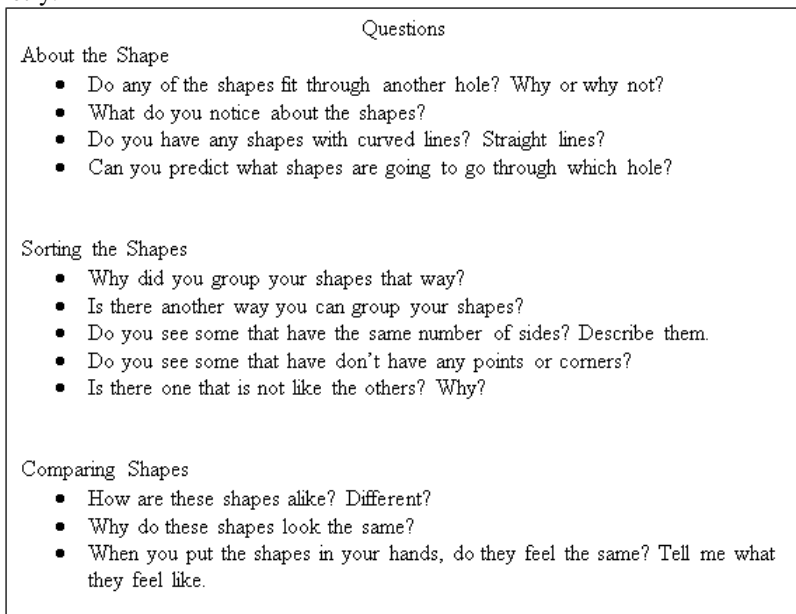


Figure 1.

Matching and sorting with just the shapes is a good place to start. There are other activities and lines of questions that can extend the mathematical experience for preschoolers. Children can pick a shape and measure with it. For example, if the child picked the doughnut, which is a cylinder, he/she can measure the length or height of the sorter, a piece of paper, or even the table. Using this shape as a unit of non-standard measurement is one way to further the mathematical understanding for young children. Another activity that can be used with the shapes is the comparison of the three-dimensional pieces of the sorter with two-dimensional paper shapes. Having the children compare, contrast, and describe the differences as well as the similarities of the two- and three-dimensional shapes not only helps to develop geometric understanding but is supported by research (Deák, Ray & Pick, 2002;

Clements, 2004) and the joint position statement from NCTM and NAEYC (full name) (2002).

While the previous activities are mathematical, the thematic shape sorter can also be used in cross curriculum instruction to help make mathematic connections in other subject areas. NCTM and NAEYC state that mathematics needs to be integrated into other activities as well as other activities into mathematics (2002). Thematic shape sorters provide an excellent opportunity for the suggested integration of mathematics into other subjects. The shaper sorter in picture one is a good example. The sorter itself is a picnic basket and the shapes are different types of food. There are healthy and unhealthy foods represented in the shapes. This shape sorter can be used in a nutrition unit or with children's literature books such as *The Teddy Bears Picnic* or *Pigs' Picnic*. Thematic shape sorters have potential benefits for engaging children in mathematical discussions during center time.

12.2. Academic Shape Sorters

Wooden boxes with three-dimensional shapes (solids) can be found in many preschool and kindergarten classrooms (Picture 2).



Picture 2.

These shape sorters differ from those previously mentioned because of the lack of a connection to real life objects. Therefore, children have to manipulate and engage in discussions about the geometric solids. This adds a layer of vocabulary that is more likely to be academic than when preschoolers interact with the thematic shape sorters. Another point to consider when using the wooden or academic shape sorter is that there is no color cueing on the wooden sorter for the preschoolers to use as they put the shapes into the sorter. By eliminating the color cues, the task has become more difficult by having the children match the shapes rather than match color. This has the students looking at more than just color to help them determine which shape fits in the appropriate space on the sorter. As students explore the shape sorter to discover the similarities and differences of its shapes, this is the teacher's opportunity to take part in a deeper mathematical discussion. Using questions that go above simple classification, it moves the focus beyond identification of the shapes as they relate to their two-dimensional counterparts and actively engages young children in analyzing attributes of three-dimensional shapes.

As suggested with the thematic shape sorter, a discussion that compares the shapes is a good method to get children to elaborate on their understanding of attributes found in the solids used in the shape sorter. For example, teachers can ask the child about the shapes with curved lines and then ask them what other things in the classroom have curved lines. The connection from the shapes in the sorter to objects in the classroom is the type of instruction suggested by both NAEYC and NCTM. As discussions arise from play, this provides a chance for teachers to introduce math vocabulary to preschoolers. The intersection of academics and play can be found in the use of shape sorters in the early childhood classroom.

Next Step

The use of both types of shape sorters as a lesson can build upon the knowledge gained during preschool play. Since both shape sorters are similar yet different, this allows for classroom teachers to invite their students into a larger dialogue about the attributes of solids. There are several activities that can evolve from the combined use of both sorters. Starting with basic matching, have the children try to match the shapes from within each sorter. Do they all match? Why don't certain shapes match? How are the shapes alike? Next have the children sort the shapes from both sorters. Encourage the children to explain why and how they grouped the shapes. If color was the determining rule of the sort, ask the child to sort the shapes by lines or curves. There is a great discussion waiting in the wings of this comparison activity. Teachers just need to open the door to this discussion. Now that the children have matched and sorted the shapes, extend the discussion by having the children find similar shapes from the sorters in the classroom environment. The use of both types of shape sorters affords the preschoolers with the experience of examining, analyzing, and discussing geometric solids.

Conclusion

Shape sorters, which some may call a toy, are present in many early childhood classrooms. This toy can prove to be an excellent avenue to bring mathematical discussions to life for preschoolers. Matching and sorting skills are developed with the use of the shape sorter; however teachers have the chance to create a greater dialogue about attributes of geometric solids. Clements (2001) reminds us that when young children engage in mathematics, they do it with their entire being. As children play with shape sorters in the preschool classroom, there are multiple opportunities to invite preschoolers into mathematical discussions about geometry and measurement concepts. Shape sorters can be an effective mathematics instructional tool in the early childhood classroom.

Библиографический список к главе 12

1. Clements, D. H. (2004). Geometric and spatial thinking in early childhood education. In D. H.

2. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase (Eds.), *Engaging young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education* (pp. 267-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics* 7(5). 270-5.
4. Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M.A. Z., & Sarama, J. (1999). Young children's concepts of shape. *Journal for Research in Mathematics Education* 20(2). 192-212.
5. Deák, G. O., Ray, S.D., & Pick, A.D. (2002). Matching and naming objects by shape or function: Age and context effects in preschool children. *Developmental Psychology* 38(4). 503- 518.
6. Kennedy, J. (2000). *Teddy Bears' Picnic*. New York: Aladdin Paperback.
7. Kasza, K. (1988). *The Pigs' Picnic*. New York: Putnam National Association for the Education of Young Children & National Council of Teachers of Mathematics. (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Retrieved Aug.11, 2008 from <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/psmath.pdf>
8. National Council of Teachers of Mathematics. (2006) *Curriculum Focal Points for Prekindergarten through Grade 8 Mathematics: A Quest for Coherence*. Reston, VA: NCTM.

ГЛАВА 13

КАЧЕСТВО ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Рынок высшего образования сегодня представляет собой серьезную конкурентную среду, в которой неустанно борются за клиента - обучающихся как только что окончивших школу, так и сложившихся профессионалов в своей области, которые хотели бы повысить свою квалификацию, - университеты различных стран мира, коммерческие и некоммерческие образовательные организации предлагают программы обучения практически в любой точке мира, где есть возможность подключиться к Интернету.

В ближайшие десятилетия ожидается перераспределение студентов по всему миру, которое найдет своё выражение в оттоке обучающихся из университетов с мировым именем в университеты менее популярные, располагающиеся в странах третьего мира, т.к. именно там прогнозируется экономический рост, оживление рынка труда, поэтому совсем скоро уникальные компетенции, знание непопулярных сегодня иностранных языков, можно будет получить именно в таких образовательных организациях.

Развитие ИКТ-технологий, всеобщая компьютеризация и глокализация лишь усиливают эту динамику. Дистанционное образование стало настолько популярным, что почти все высшие учебные заведения предлагают образовательные программы альтернативные классическим формам образования, включают в образовательные программы видео-лекции, а также интернет или гибридные курсы.

С методологической и нормативной стороны данные процессы поддерживают процедуры признания неформального и информального образования (преимущественно, в странах ЕС и некоторых штатах США), что позволяет значительно уменьшить финансовое обременение, приходящееся на обучающегося, сократить общее время освоения образовательной программы, сделать образовательную траекторию гибкой и персонифицированной.

В оценке качества дистанционных программ должен произойти новый прорыв - если ранее система оценки качества была ограничена отдельной дисциплиной или модулем в формате он-лайн в структуре образовательной программы, то сегодня оценка качества приобретает иные масштабы, - образовательной экосистемы в целом.

Таким образом, методология оценки качества образовательной программы должна включать в себя расширенный перечень критериев и показателей, применяемых отдельно и одновременно системно ко всем элементам образовательной программы на институциональном уровне.

Согласно В.А. Болотову [1], в мировой практике можно выделить три ведущие типа оценки качества образовательных программ. Первый тип носит название «английская модель» и в ее основе лежит самодиагностика и

самооценка академического сообщества внутри самого университета, для второй модели «французская или континентальная модель» характерна оценка образовательных программ с точки зрения ответственности перед обществом и государством. Третья - «американская модель» - стала симбиозом английской и французской модели, которая сочетает в себе государственные и общественные формы контроля качества образования.

Однако, ключевая задача оценки качества дистанционных образовательных программ состоит в том, чтобы образовательный контент соответствовал требованиям и ожиданиям основных стейкхолдеров образовательного процесса: обучающихся, родителей обучающихся, работодателей, государства. Кроме этого, ключевую роль приобретает прозрачность результатов самообследования и/или государственного мониторинга качества предлагаемого университетом образования. Обучающиеся, в свою очередь, вправе знать, как преподаватели и администрация этих программ оценивают результаты программы, которые выражаются в профессиональных компетенциях обучаемых, их востребованности на рынке труда, среднем уровне дохода и проч.[2].

13.1. Дистанционное образование и оценка качества образовательных программ: ключевые термины

Для целей настоящей главы приведем глоссарий по оценке качества образовательных программ, применяемый зарубежными университетами.

Оценка - процесс последовательного измерения какого-либо аспекта процесса в отношении желаемого результата, оценки корректирующих мер, а затем переоценки процесса/*Assessment: The process of alternately measuring some aspect of a process, comparing to desired results, evaluating corrective measures, then re-evaluating the process.*

Асинхронное обучение - обучение, во время которого взаимодействие между учеником и преподавателем и между учащимися происходит в разное время - с использованием ранее записанных и сохраненных лекций, видео или иных форматов сообщений. Асинхронное обучение позволяет учащимся получить доступ к занятиям в классе и участвовать в них на основе их индивидуальных графиков/*Asynchronous Instruction: Instruction in which interaction between student and instructor and among students occurs at different times – using stored lecture, video or message formats. Asynchronous instruction allows students to access and participate in classroom activities based on their individual schedules.*

Заочный курс - первый метод дистанционного обучения, обычно включающий использование традиционной почты для обмена учебными материалами и иным взаимодействием между преподавателем и учеником. Как правило, взаимодействие между остальными обучающимися, входящими в ту же самую группу, не осуществляется/*Correspondence courses: The first distance education method, typically involving use of traditional mail to exchange course*

interactions between instructor and student. This might not include a specific method for interaction among students.

Оценка дисциплины - оценка отдельно взятой дисциплины в структуре учебной программы/Course Assessment: Performing an assessment on a single course.

Дистанционное обучение - занятия в местах, отличных от класса, или местах, где учитель ведет занятия. Дистанционное обучение использует различные технологии, особенно ИКТ-технологии для предоставления студентам образовательных материалов, формирования у них навыков и компетенций, требуемых результатов освоения образовательной программы/Distance Learning: Taking classes in locations other than the classroom or places where teachers present the lessons. Distance learning uses various forms of technology, especially television and computers, to provide educational materials and experiences to students.

Дистанционная образовательная программа - программа обучения, ведущая к степени, которая представлена любым сочетанием дистанционных методик, включая интерактивное телевидение, записанное видео и/или аудио, онлайн-курсы или заочные курсы/Distance program: A program of instruction leading to a degree delivered through any combination of distance-delivered methodologies, including interactive television, recorded video and/or audio, online courses or correspondence courses.

Гибридная дисциплина - дисциплина, которая преподается с использованием дистанционных образовательных технологий наряду с классическими очными занятиями в классе/Hybrid Course: A course delivered using traditional classroom instruction enhanced or supported by using some form of distance delivery technique.

Гибридная программа - программа обучения, ведущая к степени, которая представлена любым сочетанием дистанционных и традиционных форм обучения, - особенно с применением Интернет-ресурсов/Hybrid Program: A program of instruction leading to a degree, which is delivered using a combination of traditional, face-to-face coursework and some form of distance delivery - particularly Internet delivery.

Он-лайн дисциплина - дисциплина, которая преподается преимущественно с использованием Интернета в качестве основной формы обучения. Обычно дисциплина, преподаваемая через Интернет, базируется на таких платформах, как Moodle, Blackboard, WebCT, eCollege или других коммерческих продуктах/Online Course: A course delivered using the Internet as a primary delivery methodology. An Internet-delivered course typically uses a course management system such as Moodle, Blackboard, WebCT, eCollege or other commercial product to support administration of all aspects of the course.

Он-лайн программа - программа обучения, состоящая полностью из дисциплин, которые преподаются в режиме он-лайн/Online Program: A program of instruction consisting entirely of courses delivered using Online delivery.

Оценка программы - оценка общих результатов программы для мониторинга необходимости изменений в программе/Program Assessment: Assessing overall program outcomes to determine whether changes to a program are necessary.

Качество программы - степень, в которой основная образовательная программа соответствует заявленным целям программы. Особое внимание уделяется целям обучения студентов и способности учащихся демонстрировать знания, навыки и способности критического мышления, как указано в качестве целей программы обучения/Program Quality: The degree to which a degree program meets the stated objectives for the program. Particular attention focuses on student learning objectives and the ability of students to demonstrate knowledge, skills, and critical thinking abilities as stated as goals of the degree program.

Оценка учащихся - оценивание результатов обучения студентов как правило с целью перевода на следующий курс или присуждения степени/Выполнение оценки работы ученика - обычно для определения рейтинга обучающегося/Student Assessment: Performing assessment of a student's performance – usually for the purpose of assigning a grade or making a placement determination.

Синхронное обучение - обучение, в которой взаимодействие между учеником и преподавателем, а также между учениками происходит в течение одного и того же периода времени. Как правило, синхронное обучение дополняется очными занятиями в аудитории посредством ИКТ-технологий, интерактивной доски и проч./Synchronous Instruction: Instruction in which interaction between student and instructor and among students occurs during the same time frame. Generally, synchronous instruction is accomplished in traditional, face-to-face classrooms, using interactive television or using on-line chat sessions.

Прозрачность - свойство образовательной организации, которое гарантирует, что все действия и решения доступны общественному мониторингу/Transparency: The condition of a public institution that ensures all actions and decisions of the institution are open to public scrutiny.

Качество образования, согласно мнению большинства специалистов в этой области, является результатом тесного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, постоянного анализа образовательных программ и их регулярной модернизации. Качество образовательных программ имеет прямое влияние на качество всей образовательной экосистемы. Болонское соглашение и его основные разделы, направленные на формирование единой рамки квалификаций, взаимное признание степеней и результатов образования, определило приоритеты развития образовательной политики в сторону контроля качества образовательных программ в странах-участницах ЕС.

Обеспечение качества образования как основа формирования общеевропейского образовательного пространства стало одной из ключевых задач национальных образовательных систем стран-участниц ЕС, которые

стремятся к построению знаниевых обществ, ключевыми ценностями которых являются - знание через образование, исследование и инновацию и, как результат, социальная синергия, экономический рост и повышение конкурентоспособности.

В целях формирования общего понимания, что такое качество образования, и создания общеевропейского трансграничного образовательного пространства для всех заинтересованных сторон в 2005 году были определены стандарты и руководства по обеспечению качества образования министрами стран ЕС, отвечающими за высшее образование.

В результате встречи глав министерств и ведомств по образованию в ЕС была создана структура - Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), включая предложения Европейского студенческого союза (ESU), а также Европейской ассоциации учреждений высшего образования (EURASHE) и Европейской ассоциации университетов и Европейской ассоциации университетов (EUA).

Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) является зонтичной организацией, которая представляет своих членов на европейском уровне и на международном уровне, особенно в процессах принятия политических решений. ENQA вносит свой вклад в формирование единого качественного образовательного пространства, поддерживая сотрудничество между странами ЕС в области обеспечения качества высшего образования [6].

«Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования» были переведены на все языки ЕС, а также языки стран СНГ, в том числе, - русский язык: «Глобализация и интернационализация в сфере образования, сопровождаемая растущей мобильностью студентов – еще один тренд последних пятнадцати лет. Следовательно, потребность в большей открытости, прозрачности, мониторинге информации о вузах и программах, публикации полных отчетов результатов внешнего аудита должны были найти отражение в новой «европейской модели гарантии качества» [11].

Студентоцентрированный подход в обучении является еще одним трендом современной глобальной системы образования, свидетельствует о качестве образовательного процесса. Ключевыми характеристиками образовательной среды становятся академическая мобильность, равнопартнерские отношения между образовательными организациями [4]. Именно такие характеристики созидательного функционирования всех членов-участников образовательного процесса позволяют создавать гармоничную интернациональную среду в университетах России и странах мира.

Безусловно, разные страны и институты предлагают разнообразные национальные и институциональные рамки для измерения качества образовательных программ, однако общеевропейская тенденция ведет к тому,

чтобы создавать общее понимание качества образования и поддерживать развитие культуры качества образования.

Для исследования опыта оценки качества образовательных программ Московский городской педагогический университет участвует в проекте Erasmus+ «Методологические основы качества образовательных программ по подготовке учителей университета ЕС». Целью данного проекта является разработка и внедрение системы обеспечения качества, методов и методики оценки программ подготовки учителей, повышения качества программ подготовки учителей в странах-участницах программы.

Ключевые задачи и ожидаемые результаты проекта:

- проведение сравнительного анализа существующих систем обеспечения качества, программ подготовки учителей в странах консорциума;
- проведение опросов общественного мнения и мониторинг рынка труда по целому ряду проблем, связанных с совершенствованием программ подготовки учителей;
- подготовка рекомендаций и положений для участников образовательного процесса с целью распространения результатов проекта;
- модернизация программ обучения учителей.

13.2. Формула качества дистанционных образовательных программ

Процесс обеспечения качества включает в себя взаимодействие между внутренними и внешними стратегиями и факторами, а также работу внешних государственных и негосударственных аккредитационных агентств.

Для целей настоящей главы сконцентрируемся на внутренних процессах обеспечения качества образования. Они должны отражать взаимосвязь между обучающим и обучаемым. Внутренние процессы оценки качества неотделимы от национального контекста, требований государственных образовательных стандартов. Несмотря на то, что университеты имеют определенную степень автономии в формировании учебных программ, управлении, создании философии и миссии учебного заведения, стратегии развития, - все это должно гармонично встраиваться в национальные рамки образования и труда.

Дизайн учебных программ должен учитывать все заинтересованные стороны, во-первых, самих студентов, поскольку обучение, ориентированное на учащихся, является отправной точкой для всех образовательных программ, поэтому внутренние процессы аудита/мониторинга качества образования должны обеспечивать самоанализ и погружение в учебный процесс структур, проводящих такую работу.

Здесь следует отметить необходимость прозрачности процессов обеспечения качества. Прозрачность выражается, в том числе, в ознакомлении студентов с результатами их обучения, методах и критериях оценки успеваемости студентов. Образовательный процесс должен предусматривать обратную связь между учеником и преподавателем, что включает в себя открытое обсуждение оценки. К открытой публикации должны быть

подготовлены регламенты и инструкции, охватывающие все этапы студенческой жизни от поступления до выпуска [3].

Прозрачность также важна для работы преподавательского состава. Программы, в которых основное внимание уделяется обучению студентов, меняют роль учителя. Высшие учебные заведения должны обеспечить им благоприятную среду, которая поощряет инновации в методах преподавания, применение новых технологий, особенно, открытых образовательных ресурсов.

Все большую популярность получают дополнительные образовательные возможности, в которые включено обеспечение студентов программами академической мобильности, формирование индивидуальных траекторий обучения в части периодов и времени обучения, а также набора изучаемых дисциплин. Студенты, в том числе и иностранные, должны быть проинформированы о доступных им услугах. Таким образом, становится очевидным, что управление качеством напрямую связано с управлением информацией в образовательной организации. Для проверки соответствия целей программы обучения образовательным потребностям студентов, необходимо регулярно проводить мониторинг всех программ и образовательной среды. Этот мониторинг должен привести к непрерывному улучшению качества образования в отдельно взятом университете.

Рассмотрим функционирование системы мониторинга, оценки качества образовательных программы на примере образовательных организаций Германии и Ирландии.

В национальной системе образования Германии применяется как внешняя, так и внутренняя оценка качества образовательных программ.

Именно Болонский процесс стал толчком к развитию системы качества образования в Германии. Ежегодно проблемы высшего образования стран-участниц ЕС обсуждаются на саммитах министров образования с последующим изданием всеобщих конвенций, деклараций, законов и проч., которые должны быть приняты или отклонены на уровне местных федеральных властей Германии.

Ответственность за аккредитацию учебных программ и мониторинг качества образовательных программ была возложена на региональные аккредитационные агентства. Система аккредитации в Германии представлена следующим образом: национальный совет аккредитации и шесть независимых, частных и некоммерческих организаций.

В настоящее время можно указать на две тенденции в оценке качества образования в Германии. С одной стороны, исторически были аккредитованы многие программы, с другой - наблюдается сильное влияние на управление качеством с помощью конкретных моделей аккредитации, в которые должны вписаться образовательные программы.

Применяемые подходы в оценке качества образования в Германии выявили и некоторые проблемы: во-первых, обеспечение качества образования требует от университета серьезных ресурсов: человеческих и финансовых.

Кроме того, мониторинг качества - это непрерывный рабочий процесс с формированием культуры качества.

Некоторые эксперты отмечали, что примененные меры по повышению качества образования не всегда приводили к реальным результатам по причине отсутствия должного количества времени на это, недостатка квалифицированных кадров в университетах.

Серии опросов и интервью с академическим и административным персоналом, а также со студентами сделали возможным разработку рекомендаций и положений по повышению качества образования. Помимо уже упомянутых рекомендаций, в качестве особой ценности отмечается относительная автономия учебных подразделений, особенно факультетов, что обеспечивает им гибкость движения, дает возможность добавлять качественные и количественные инструменты во внутренний аудит образовательных программ. При этом, общие цели повышения качества должны напрямую коррелировать с вопросами трудоустройства выпускников.

Несмотря на то, что проблема оценки качества образования является достаточно хорошо проработанной на уровне различных межгосударственных и межведомственных комиссии стран-участниц Европейского Союза, а система управления качеством применяется большинством университетов мира, в настоящее время навряд ли можно говорить об универсальном соглашении относительно определения качества дистанционного образования. Так, социолог Катрина А. Мэйер пишет: «Вопрос качества дистанционного образования носит эмоциональный и политический характер, когда противники дистанционного образования утверждают, что новые технологии априори не могут обеспечить качество, а его сторонники заявляют, что обучение он-лайн ведет к появлению эффективных результатов обучения у студентов [9].

Дистанционное образование можно определить разными способами - это может означать географическое расстояние, дистанцию времени и даже интеллектуальную дистанцию. Для целей настоящей монографии дистанционное образование будет определяться как институциональное, формальное образование, где учебная группа разделяется географически и где интерактивные телекоммуникационные системы используются для подключения учащихся, ресурсов и учителей.

Качество также имеет несколько значений: определение качества отличается в зависимости от обстоятельств и восприятий; качество также основано на времени или ситуационности.

Вопросы, которые неизбежно встают перед исследователями качества образования: 1. Как оценивается качество в дистанционном образовании? 2. Каковы текущие определения качества в программах дистанционного обучения? 3. Какова методология, методы и область применения данных методов в оценке качества образования? 4. Какие образом прививать и развивать культуру качества образования?

Представим лишь некоторые ответы на поставленные вопросы на основании научно-публицистических статей зарубежных авторов. Качество оценивается на разных уровнях и включают в себя следующие критерии [8]:

- Качество соответствует стандартам аккредитации;
- Качество использует такие инструменты, как взаимодействие, самоанализ и оценки студентов;
- Качество является эффективным и необходимым руководством при проектировании образовательных программ;
- Качество - это концентрация внимания на отдельном ученике, иными словами, студентоцентрированный подход;

Несмотря на то, что история дистанционного обучения уходит корнями в XX век, лишь недавно некоторые ученые, в том числе, британский исследователь Борг Холеберг начали высказывать свои опасения по поводу отсутствия теоретической базы дистанционного образования. Борг Холеберг исходил из убеждения, что дистанционное образование не является «девиацией традиционного образования», напротив, согласно мнению Б. Холеберга [5], дистанционное образование - это отдельная область образования, параллельная и дополняющая традиционное образование.

Обратимся к некоторым примерам оценки качества дистанционного образования Ирландии - Дублинскому городскому университету.

Так, в структуре Дублинского городского университета существует Центр оценки, качества и мониторинга (далее ЦОКМ).

ЦОКМ - это исследовательский центр, специализирующийся на оценке образовательной политики, программ и персонала Дублинского городского университета. Оценка включает в себя проведения исследований для обеспечения релевантности, объективности и непредвзятости выносимым оценкам и суждениям по качеству образовательного контента, образовательных форматов, принципов реализации программ обучения. Деятельность ЦОКМ охватывает не только Дублинский городской университет, но и школы, другие учебные центры и другие слои общественных институтов в области образования.

В первую очередь это касается механизмов управления и подотчетности, включая процессы обеспечения качества, школьную инспекцию и организационную процедур самодиагностики. ЦОКМ также проводит оценку образовательных программ и проектов.

ЦОКМ - это группа исследователей из разных областей научного знания, в которую входят представители разных структурных подразделений Дублинского городского университета, другие образовательные организации Ирландии, а также зарубежные ученые.

Так, одно из последних исследований, проведенных ЦОКМ, касалось оценки качества применения электронных портфолио в школах. Данное исследование было инициировано службой профессионального развития

учителей и стало частью более глобальной повестки и оценки всего проекта национального электронного портфолио.

Значимость использования ePortfolios для повышения качества образования неуклонно растет в Европе и в других странах мира. В случае Ирландии существует реальная потребность в изучении способов улучшения качества преподавания и обучения в школах за счет применения ePortfolios, особенно в контексте непрерывного образования. Цифровая стратегия для школ 2015 -2018 (Департамент образования, 2015 г.) включает ряд требования по созданию ePortfolios, включая разработку программ обучения в дистанционном формате по использованию электронных портфолио, их созданию.

Кроме того, ЦОКМ проводит тестирование - Technology in Education - модель технической поддержки ePortfolio всеми начальными школами Ирландии. Поддержка, предоставляемая Департаментом образования школам, участвующим в эксперименте, связана с наращиванием потенциала платформы посредством онлайн-обучения, проведения практических семинаров и последующих посещений школ ePortfolio на различных этапах жизненного цикла проекта.

Еще одно исследование ЦОКМ, которое носит многострановой характер, выполняется под руководством Университета Саламанки (Испания), является совместным проектом с участием DCU (Ирландия), Oxfam Italia (Италия), Университета Кадиса (Испания), SAN (Польша) и CARDET (Кипр).

E-Evalinto [10] является продолжением ранее финансируемого Европейским Союзом проекта под названием INTO: Инструменты межкультурного обучения для поддержки детей из семей мигрантов в школе.

Цель E-Evalinto заключается в решении проблемы обучения детей из семей эмигрантов в начальной школе, решение проблем и вопросов социальной адаптации таких детей на самых ранних этапах обучения и воспитания.

В связи с тем, что не у всех родителей есть возможность приводить ребенка в школу, для таких родителей и детей была разработана методика онлайн обучения. Данная информационно-образовательная среда включает в себя набор инструментов и практик для оценки эффективности межкультурного общения.

В связи с тем, что потенциал дистанционного образования далеко не исчерпан, а напротив, продолжит расти, необходимы дальнейшие исследования по разработке эффективных инструментов оценки качества дистанционного обучения. Эти инструменты могут помочь преподавателям и учащимся в получении качественных он-лайн услуг, разработке методик, курсов или программ в целом.

На сегодняшний день более 10% образовательных программ в мире сегодня реализуются в формате он-лайн образования [7].

Другая важная область исследований качества дистанционных образовательных программ - определение самого понятия качества и критериев качества. Стандартизация качества образования в дистанционном формате

будет способствовать снижению недоверия общества данному формату образования и его а-теоретичности.

В России возможность получения образования иностранными гражданами с применением дистанционных образовательных технологий закреплена ст. 15, ст. 17, Глава 2 ФЗ-273 «Федеральный закон об образовании в Российской Федерации» и предусматривает освоение части или всей основной образовательной/дополнительной образовательной программы иностранным студентом в очно-заочной/заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий.

В связи с тем, что Болонское соглашение налагает на университеты стран-участниц Болонского процесса обязательства по реализации программ академической мобильности, то дистанционный формат обучения приобретает все большее значение и набирает популярность среди иностранных обучающихся и научно-педагогических работников, и тому есть ряд причин, о которых мы скажем ниже.

В связи с интеграцией программ академической мобильности для иностранных студентов и дистанционных форматов обучения, в англоязычной академической литературе появился и прочно укрепился термин - виртуальная академическая мобильность (далее - ВАМ).

Программы виртуальной академической мобильности предназначены для студентов, которые уже получают высшее образование, обучаясь на программах бакалавриата и магистратуры, и которые хотели бы освоить одну или несколько учебных дисциплин (модулей) в зарубежном университете. Обязательным условием реализации таких программ ВАМ являются действующие междууниверситетские соглашения, которые определяют содержание дисциплин, правила оценивания промежуточных и финальных результатов по освоению дисциплин, количество кредитных единиц, процедуру взаимозачетов и признания результатов освоения программ.

Как и любая программа академической мобильности, основной целью программ ВАМ является получение международного опыта в образовательном процессе, формирование холистической методологической рамки осваиваемой дисциплины, получение практических навыков, изучение кейсов за счет межкультурного общения и изучения теоретико-прикладных основ дисциплины в других странах мира.

Выделяются следующие положительные аспекты участия в программах ВАМ:

- изучение дополнительного курса/модуля, который, вероятно, недоступен в домашнем университете (расширенная или обогащенная учебная программа);
- развитие международных (трансграничных) навыков сотрудничества в межкультурном контексте;
- обучение сотрудничеству в виртуальных средах по аналогии с тем, как это происходит в реальной жизни;

- развитие глобального мышления.

Виртуальная академическая мобильность может носить различные формы и успешно сочетаться с «физической» академической мобильностью. Данные программы носят название - «смешанная/гибридная академическая мобильность».

Смешанные формы академической мобильности студентов были апробированы на иностранных студентах из университетов-партнёров ГАОУ ВО МГПУ из стран ближнего и дальнего зарубежья (Республика Беларусь, Республика Болгария, Австрийская Республика, Итальянская Республика) в рамках образовательной программы «Россия и Москва: язык, культура, общество».

Цель программы «Россия и Москва: язык, культура, общество» - представить современный взгляд на социально-экономическое развитие России, культурно-историческое наследие города Москвы, духовно-нравственный мир жителей крупнейшего мегаполиса через диалог культур и мировоззрений, рефлекссию и осмысление ценностей мультикультурного мира.

Программа была разработана и реализована лабораторией международных проектов, институтом гуманитарных науки и управления ГАОУ ВО МГПУ с учетом потребностей студентов из стран дальнего и ближнего зарубежья в совершенствовании навыков межкультурной коммуникации, владения русским языком как иностранным.

Для реализации поставленной задачи специальные дисциплины сопровождались лекциями и практическими занятиями по русскому языку как иностранному, в рамках которых освещались различные лексико-грамматические аспекты специальных дисциплин, составляющих основу программы.

Программа «Россия и Москва: язык, культура, общество» была представлена пятью дисциплинами:

- Русский язык как иностранный «Давайте говорить по-русски!»
- Москва и Москвичи
- Межкультурная коммуникация
- Искусство публичной речи
- Российская Федерация на международной экономической арене.

Обучение по программе осуществлялось на русском языке с использованием дистанционных образовательных технологий. В рамках программы по каждой дисциплине были предусмотрены 5 онлайн лекций и 5 лекций в режиме офф-лайн, промежуточные и итоговые задания.

Лекционные занятия проводились в режиме онлайн через платформу dit.mos.ru. Студентам была направлена ссылка, по которой был открыт доступ к виртуальному классу, где проходили занятия. Если по каким-либо причинам студент не мог присутствовать на занятии, то запись лекции была доступна по этой же ссылке.

Для занятия в режиме офф-лайн использовалась платформа edmodo.com, которая представляет собой информационную обучающую среду, где были размещены материалы и лекции по изучаемым темам, а также осуществлялся контроль выполнения домашнего задания. Для этого каждый преподаватель открывал свой класс на данной платформе и приглашал своих студентов путем рассылки кода доступа.

Трудоемкость каждой дисциплины составляет: 2 зачетные единицы (ECTS), за исключение русского языка как иностранного – 4 зачетные единицы (ECTS).

Форма итоговой аттестации каждой дисциплины – зачет в виде презентации во время очной сессии в Москве или письменной работы, выполненной дистанционно.

Студенты-участники программы были приглашены на очную сессию в Москве для сдачи итогового зачета.

По завершению программы студенты получили сертификат внутреннего образца ГАОУ ВО МГПУ.

Таким образом, в реализации программы «Россия и Москва: язык, культура, общество» были успешно применены смешанные формы обучения - очная и очно-заочная на этапе сессии.

Помимо образовательных целей и задач подобные задачи случат эффективным маркетинговым инструментом для привлечения иностранных студентов на основные образовательные программы (как правило, магистратура, докторантура).

Справедливости ради необходимо заметить, что эффект и результаты от участия в программах физической и виртуальной академической мобильности разный. Так, в первом случае происходит более глубокое проникновение в культуры другой страны за счет тесного контакта с носителями культуры и языкового погружения в академической среде и в бытовой сфере (например, в процессе проживания в студенческом общежитии), однако у программ виртуальной мобильности есть и некоторые неоспоримые преимущества перед физической академической мобильностью, а именно, программы ВАРМ:

- могут включать в образовательный процесс всех обучающихся группы, поскольку нет никаких физических барьеров для трансграничной коммуникации. Таким образом, в образовательный процесс вовлечены максимальное количество обучающихся со сторон университетов-участников программы;
- обладают определенной гибкостью, поскольку они могут быть применены в любое время учебного графика, даже асинхронно, а сам образовательный процесс может быть реализован из самых отдаленных точек мира;
- одновременно можно задействовать несколько университетов из разных стран /континентов;

- студенты и сотрудники, которые по какой-либо причине не могут участвовать в программах физической мобильности, могут участвовать в виртуальной мобильности;
- участниками программы могут стать студенты любого возраста, а главное - студенты с ограниченными возможностями здоровья, поскольку учебный материал продуман для самостоятельного обучения с опорой на преподавателя, который выступает, скорее, ментором или фасилитатором;
- обладают большой степенью мобильности и очень низкие по затратам для обучающихся.

В последние годы потенциал виртуальной мобильности резко возрос благодаря стремительному развитию ИКТ-технологий, например, современных электронных учебных сред, видеоконференций, электронным приложениям для обучения (для ноутбуков, iPad и смартфонов), а также обучения с использованием потенциала социальных сетей. В процессе реализации совместных образовательных программ, создания интегрированных учебных планов, ИКТ-технологии значительно расширяют возможности по включению наибольшего количества партнеров с такие программы (сетевые формы реализации образовательных программ), создавая, таким образом, уникальные программы по своему содержанию и результатам обучения.

Программы ВАМ реализуются не только в контексте образовательных программ, но также данный подход оптимален для проведения совместных виртуальных семинаров, практики обучающихся.

В случае виртуальных семинаров и проектов два или более университетов участвуют в мероприятиях, связанных с определенной предметной областью или междисциплинарной проблемой. Семинар может длиться от нескольких часов до одного года. Он может начинаться с «физической» сессии, а затем продолжаться в режиме он-лайн в течение более длительного периода, который будет завершен с «физическим» раундом.

Виртуальные или смешанные стажировки отражают реальную жизнь во многих профессиях (например, консалтинг, архитектура, бухгалтерский учет, маркетинг ...), где физические контакты и групповая работа чередуются с индивидуальной/удаленной работой. По этой причине именно программы ВАМ успешнее всего имитируют рабочую среду профессий XXI века, обучают навыкам работы в составе виртуальной команды.

Дистанционный формат обучения для иностранных студентов все чаще применяется для подготовки по педагогическим направлениям. Наибольшая концентрация программ уровня магистратуры по методике обучения, педагогике и психологии встречается в университетах США и Великобритании.

Ниже приведем содержание данных программ. Необходимо отметить, что, прежде всего, данные программы рассчитаны на учителей, которые работают в школах и хотели бы повысить свою квалификацию.

Ниже представлен учебный план магистратуры «Методика обучения и дизайн образовательных программ» Бостонского университета (США).

В краткой аннотации программы указано, что студенты программы смогут углубить знания в области педагогики, а также по специальным областям педагогики, методики преподавания. Особенным преимуществом данной программы является обучение в среде практикующих преподавателей, у которых накоплен профессиональный опыт в различных областях методики и педагогики, как результат, программа обеспечивает условия самообучения и обучения у одноклассников. Данная программа была разработана для учителей, работающих в настоящее время в школах.

Количество присваиваемых кредитов: 36

Средняя продолжительность программы: 2 академических года

Среднее количество занятий за семестр: 2 (по 4 кредита каждый)

Обучающимся предлагаются на выбор следующие специализации:

- Начальное образование
- Обучение английскому языку
- Обучение английскому языку как второму языку
- Математическое образование
- Обучение наукам
- Образование в области социальных исследований
- Специальное образование.

Дистанционные программы для учителей Дублинского городского университета разработаны в трех направлениях, которые, тем не менее, относятся к обучению студентов с ОВЗ: (1) Магистр специального образования; (2) Дополнительная профессиональная программа для учителей, работающих с детьми с различными формами аутизма; (3) Дополнительная профессиональная программа по инклюзивному образованию.

Остановимся подробнее на содержании программы магистратуры «Специальное образование». Магистратура по специальному образованию - это смешанная программа, которая действует для квалифицированных опытных учителей, работающих в начальной и средней школах, или в специальных школах или классах. Целью программы является развитие знаний и навыков преподавателей в области анализа, критического осмысления и применения научной литературы в области специального и инклюзивного образования, в проведении самостоятельных исследований, касающихся детей и молодежи с особыми потребностями в области образования.

Кандидаты на данную программу должны иметь не менее трех лет работы в школе, из которых один год - с учениками с ОВЗ. Кандидаты должны получить диплом об окончании дополнительной профессиональной программы повышения квалификации в признаваемом университете, или предъявить аккредитованный Дублинским городским университетом диплом по специальному и инклюзивному образованию.

Данная программа реализуется в очно-заочном формате, без отрыва от работы учителей, с применением дистанционных образовательных технологий.

Кандидатам, которые получили диплом об окончании дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, перезачитываются 30 кредитных единиц, и они получают еще 60 кредитных единиц за освоение программы магистратуры, чтобы получить статус магистра. 60 кредитных единиц, как правило, присваиваются в течение одного учебного года и включают в себя два модуля по 15 кредитных единиц, а оставшиеся 30 кредитных единиц присваиваются за защиту магистерской диссертации. В первом модуле основное внимание уделяется методологиям исследований, а во втором - учебной программе и педагогике, и актуальным вопросам инклюзивного и специального образования.

В течение академического года студенты пишут магистерскую диссертацию по согласованной с научным руководителем теме, в области инклюзивного и специального образования.

Кандидаты, которые поступают на программу магистратуры без диплома об окончании дополнительной профессиональной программы повышения квалификации должны будут пройти полный курс обучения и получить 90 кредитных единиц в течение двух академических лет.

В течение первого года обучения таким обучающимся предстоит освоить 2 модуля по 15 кредитных единиц каждый в режиме онлайн, а именно: оценка, специализация и планирование; планирование обучения и обучение для всех возрастов.

На втором году обучения предлагаются следующие модули: методы исследования; дизайн образовательной программы, педагогика и современные вопросы образования. Магистерская диссертация также оценивается в 30 кредитных единиц.

Для участия в программе кандидаты должны быть учителями и иметь доступ к школе или месту, где они могут заниматься исследованиями по теме в области инклюзивного и специального образования. Поскольку значительная часть программы предоставляется в режиме онлайн, обучающимся также необходимо иметь доступ к компьютеру и иметь высококачественный широкополосный доступ в Интернет.

Данные примеры лишь в первом приближении позволяют оценить степень спроса на программы подготовки по педагогическим направлениям с использованием дистанционных образовательных технологий в мире.

Несмотря на специфические черты национальных систем образования в области подготовки педагогических кадров, разные образовательные стандарты, потенциал роста популярности совместных образовательных программ в области педагогики остается высоким в связи с текущей миграционной ситуацией в мире, формированием общего наднационального рынка труда, но в первую очередь, по причине наличия оригинальных исследователей, ученых-мыслителей, выдающихся педагогов в каждом отдельно взятом государстве.

Библиографический список к главе 13

1. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С., Пинская М.А. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования. Часть 2 \ [Электронный ресурс]: http://www.iuogao.ru/images/jurnal/11_3/bolotov_2.pdf
2. Курицына Г.В. Содержание и организация оценки качества дистанционного обучения в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Курицына Галина Викторовна; [Место защиты: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет"].- Нижний Новгород, 2015.- 319 с.
3. Олейникова О.Н. Современные подходы к управлению качеством высшего образования. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-podhody-k-upravleniyu-kachestvom-vysshego-obrazovaniya>
4. Палихова Н.А. Формирование компетентностной модели будущего учителя на основе студентоцентрированного подхода в рамках ФГОС ВПО\ Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2
5. Berg, G. A. (2001). Distance learning best practices debate. [Электронный ресурс]: URL:// www.w
6. European Association for quality assurance in higher education (2015): Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area, ENQA, Brussels.
7. Gellman-Danley, B. (1997). Who sets the standards? Accreditation and distance learning. *New Directions for Community Colleges* 1997 (99), 73-82.
8. Hanft, Anke / Kohler Michael (2008): How can external quality assurance support institutional quality management, Implementing and using quality assurance: Strategy and practice, *EUA Case studies*, p.53- 60.
9. Meyer, K.A. (2002). *Quality in distance education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education (ERIC Document Reproduction Service No. 470542) p. 7
10. Evaluation environment for fostering intercultural mentoring tools and practices at school [Электронный ресурс]: <https://evalinto.eu/>
11. Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) [Электронный ресурс]: URL://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Russian_by%20NCPA.pdf.

**СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ
СТРАН МИРА И РОССИИ**
Коллективная монография

Редколлегия:

Кабахидзе Е.Л., Сувилова А.Ю., Джеймс Хайнс

Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Адрес: 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д.4

Издаётся в авторской редакции
Редакция не несёт ответственность за содержание авторских материалов
Подписано в печать 07.05.2018
Усл.печ.л. 10,25. Тираж 1000 экз.

Отпечатано с предоставленных оригинал-макетов
в типографии «Канцлер»
150008, г. Ярославль, ул. Полушкина роща, д. 16, стр. 66а.
Тел.: 8-4852-58-76-33, 8-4852-58-76-39
E-mail: kancler2007@yandex.ru