



Международная конференция по вопросам обучения с применением технологий E-learning

30.09 – 3.10.2007, Президент-Отель, Москва

Тел./факс: +7 495 995-10-66
www.online-educa-moscow.com

Г. ВОРОБЬЕВ, доцент
*Пятигорский государственный
лингвистический университет*

Виртуальная межкультурная среда

В контексте проблематики e-learning в последнее время все больше внимания уделяется разработке виртуальных образовательных сред для высших и средних учебных заведений. Важную роль, по нашему мнению, играет виртуальная образовательная среда и в лингвистическом вузе. Речь идет о мультимедийной среде обучения языкам и культурам, которую можно назвать «межкультурной средой». Ее основными модулями являются следующие:

- виртуальная медиатека с мультимедийными курсами обучения иностранным языкам и культурам;
- виртуальная фонотека с аутентичными аудиоматериалами на изучаемых языках;
- виртуальная видеотека, содержащая художественные, документальные, мультипликационные фильмы стран изучаемого языка и учебные фильмы в формате DVD;
- сеть спутникового и локального телевидения;
- виртуальная справочная система, включающая в себя многоязычные словари, мультимедийные энциклопедии и лексико-грамматические справочники;
- система компьютерного тестирования с мультимедийными возможностями;
- виртуальная библиотека электронных учебных пособий и проектов;
- виртуальная библиотека электронных портфолио студентов.

Глобальная виртуальная межкультурная среда реализована в *Пятигорском государственном лингвистическом универ-*

ситете. С ее помощью студент, не имеющий возможности побывать в стране изучаемого языка физически, может сделать это виртуально. Коммуникационные возможности Интернета дают свободу общения с реальными носителями языка, в том числе голосового. Кроме того, являясь самым динамичным и обширным информационным банком, в котором представлены все институты и сферы общества – от средств массовой информации до развлечений, Интернет может предоставить множество ценных социокультурных сведений о стране изучаемого языка и ее народе.

Таким образом, организация персонального взаимодействия с помощью компьютерных и телекоммуникационных технологий позволяет вывести лингвистическую и поликультурную подготовку студентов на уровень активного познавательного творчества, расширяя возможности их личностного развития, способствуя интеграции знаний и переработке информации по изучаемой теме. Компьютерные и телекоммуникационные технологии должны, по нашему мнению, использоваться не только для получения новых знаний в области иностранного языка, но и для развития межкультурной коммуникации, для которой Интернет создает самые подходящие условия.

Основными инструментами виртуальной межкультурной коммуникации посредством Интернета в настоящее время могут стать следующие: электронная почта; межкультурные форумы; Интернет-чаты; Ин-

тернет-пейджеры, или клиенты мгновенного обмена сообщениями (IM Clients); IP-телефония; видеоконференции; блоги.

Вкратце остановимся на трех из них: межкультурных форумах, IM-клиентах и блогах.

Межкультурные веб-форумы способствуют усвоению студентами не только общих фактов о стране изучаемого языка, но и представлений о ее культурных универсалиях, которые зачастую являются довольно абстрактными, размытыми и труднодоступными для изучения в стандартных учебных условиях. Подобные проекты реализуют уникальный педагогический подход с целью постепенного формирования у студентов знаний о ценностях, убеждениях носителей иноязычной культуры и в итоге – понимания этой культуры в целом.

Как показывает опыт, компаративная стратегия обучения социокультурной компетенции посредством наблюдения, сравнения и анализа параллельных материалов, представленных в межкультурных веб-проектах, является весьма эффективной. Интернет в данном случае предоставляет студентам две возможности: во-первых, сопоставлять различные типы материалов на экране, что позволяет четко обнаруживать их сходства и различия, к примеру, видеть и идентифицировать то, что обычно является труднодоступным (различные способы представления реальности, скрытые коннотации и т.п.), и, во-вторых, вступать в дискуссию по этим материалам в форуме, где можно обменяться мнениями и попытаться увидеть свои культуры глазами друг друга во взаимном интерактивном процессе.

Такого рода проекты представляют собой конструктивный подход к развитию социокультурной компетенции студентов, позволяющий под умелым руководством преподавателя постепенно формировать знания и понимание ценностей и традиций народа страны изучаемого языка в свете сопоставления и анализа.

Среди пользователей Интернета сегодня

приобретают все большую популярность *IM-клиенты (Интернет-пейджеры)*. Подобных программ сегодня существует множество: ICQ, QIP, Adium, AIM, aMSN, eBuddy, Google Talk, gsICQ, iChat AV, IM+, Jimm, Mail.Ru Agent, Miranda IM, QQ, Skype, Trillian, Windows Live Messenger, Xfire, Yahoo! Messenger, Net Meeting. Количество зарегистрированных пользователей некоторых из этих программ по всему миру достигает 220 миллионов.

Родоначальником считается программа ICQ (www.icq.ru). Как и подразумевает название (*I Seek You – Я Ищу Тебя*), она является простым способом войти в контакт с людьми по всему миру. ICQ облегчает поиск людей по географическому положению (странам и городам), национальности, знанию языков, возрасту, полу, имени, интересам независимо от того, где они находятся.

Многие из IM-клиентов последних версий поддерживают возможности голосового общения (IP-телефония) и видеоконференций. Наиболее популярной и эффективной в этом плане является программа Skype, которая позволяет проводить чаты с участием не двух, а ста человек одновременно и бесплатно осуществлять телефонную и видеосвязь как с абонентами Skype, так и с владельцами обычных телефонов по всему миру.

IM-клиенты имеют огромный потенциал в обучении языкам и культурам, поскольку предоставляют возможности удобного общения с реальными носителями любого языка и любой культуры мира в онлайн- и офлайн-режимах. Сегодня многие из IM-клиентов имеют java-версии для мобильных телефонов и могут использоваться студентами и преподавателями даже при отсутствии компьютера.

Большой интерес и с точки зрения инноваций в области Интернет-коммуникаций, и с точки зрения обучения языкам и культурам представляет довольно новое явление в сети – *блоги*.

Блог (от web log – «сетевой журнал, или

дневник событий») – это веб-сайт, основным содержанием которого являются регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости. Совокупность всех блогов сети принято называть блогосферой.

По авторскому составу блоги могут быть личными, групповыми (корпоративными, клубными, научными и др.) или общественными (открытыми); по содержанию — тематическими или общими. Блоги публичны, что отличает их от дневниковых записей. Для блогов характерна возможность публикации посетителями отзывов («комментариев», «комментов»). Это делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, новостными группами, веб-форумами и чатами.

Преподаватель или студент, создавший блог, может самостоятельно задавать тему дискуссии в сети, модерировать его (контролировать, осуществлять цензуру). Таким образом, блоги могут стать эффективным средством обсуждения студенческих творческих работ и проектов в области изучения языков и культур с реальными их носителями. Как и межкультурные форумы, блоги позволяют использовать компаративный подход к обучению межкультурной коммуникации. Отличие состоит в том, что автор блога имеет большую самостоятельность в контроле и регулировании направления межкультурной дискуссии по заданной им теме.

Виртуальная межкультурная среда развивается в первую очередь межкультурную и социокультурную компетенции. Между тем современный уровень информатизации общества предполагает добавление в традиционно принятую структуру социокультурной компетенции современной личности такого компонента, как информационная культура. Ее эффективное развитие у студентов-лингвистов возможно в том числе и посредством применения виртуальной межкультурной среды.

Обучение информационным технологи-

ям на лингвистических факультетах не должно ограничиваться курсом общей информатики; необходимо, чтобы он сменялся курсом информационных технологий в изучаемой специальности, т.е. в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации.

Представляется необходимым и обязательным введение в учебную программу языковых факультетов таких курсов, как «Информационные технологии в обучении иностранным языкам и культурам», «Информационные технологии в лингвистике». Они должны служить цели интеграции знаний, получаемых будущими преподавателями иностранных языков из курсов информатики, теории и методики обучения иностранным языкам и культурам, лингвистики.

В вышеупомянутые курсы необходимо включать существующие мультимедийные курсы обучения иностранным языкам, а также методику их применения в аудиторной и внеаудиторной работе. Студенты также должны овладеть программами-конструкторами мультимедийных книг и курсов, знаниями Интернет-ресурсов, посвященных изучению языков и культур, технологиями использования этих ресурсов на занятиях.

Кроме того, и в курсе общей информатики на языковых факультетах возможна интеграция с профильными дисциплинами. Примером такой интеграции может служить межпредметный веб-квест «IT in Multicultural World», который проводится на отделении многоязычия переводческого факультета Пятигорского государственного лингвистического университета. Проект включает в себя такие подтемы, как: «IT as an Intercultural Communication Media», «Multimedia in Language Learning», «Translation Hard and Software»; «Internet as a Multicultural Environment».

Результатом выполнения веб-квеста может стать публикация брошюры по теме проекта на английском и русском языках, верстка которой осуществляется самими

студентами, веб-сайт или мультимедийное пособие. На итоговом занятии студенты – участники проекта могут продемонстрировать презентации, созданные ими в программе Microsoft Power Point, сопровождая их докладами.

Подобные веб-проекты не только обеспечивают интеграцию знаний студентов в области лингвистики, межкультурной

коммуникации и информационных технологий, но и вырабатывают навыки научно-исследовательской деятельности с применением современных информационных технологий и ресурсов, создавая благоприятные условия для формирования информационной культуры студента-лингвиста как в локальной, так и в глобальной межкультурной среде.

К. ОВЧИННИКОВА, доцент
Челябинский государственный
университет

Электронный учебник как модель образовательного процесса

Говоря об электронном учебнике (ЭУ), безусловно, нужно определиться с самим термином. Учитывая современное развитие теории учебника и представление об учебнике как *информационно-деятельностной модели образовательного процесса*, рассмотрим ЭУ как *реализованную электронную модель образовательного процесса*, который организован в рамках определенной дидактической системы.

Для построения формализованной схемы образовательного процесса в высшей школе, выбора характеристик этого процесса, установления системы параметров, определяющих процесс, и зависимостей между характеристиками и параметрами процесса с учетом тех факторов, которые принимаются во внимание при формализации, необходим *инструментарий*, помогающий *проводить формализацию*. Например, при формализации любой предметной области нынешние программисты пользуются разработанным аппаратом реляционных баз данных, опирающимся на математическую теорию отношений. На основе баз данных сегодня создано большинство ЭУ. На этой же основе функционируют так называемые оболочки для создания авторских электронных курсов. В настоящее время осознано, что электронный учебник

должен быть продуктом деятельности коллектива разработчиков, в который помимо программистов входят преподаватели, методисты, психологи, художники-дизайнеры. Но, к сожалению, чаще всего *формализация образовательного процесса* (для оболочек) выполняется программистами. До сих пор большинство преподавателей далеки от участия в этом процессе и вынуждены принимать (или не принимать) готовые электронные продукты: электронные курсы, электронные учебники или же электронные оболочки, позволяющие создавать «авторские» курсы. Авторство же в них получается условным: оно возможно лишь в тех рамках, которые предоставили преподавателю создатели оболочки, – процесс уже формализован, сценарий разработан. Как правило, преподаватель получает возможность авторского представления предметной информации (как структуры, так и содержания), контрольных или тестовых вопросов и задач, практических упражнений. При этом его вовсе не спрашивают, какой ему видится организация образовательного процесса по освоению предметной информации на основе ЭУ. Сложившийся стереотип переноса линейного и модульного способов конструирования содержания образования в структуру ЭУ ставит равен-

ство между обычным и электронным учебниками. Фактически в таком варианте ЭУ становится лишь электронной версией обычного учебника.

В силу того, что реализация модели образовательного процесса осуществляется с помощью определенных структурных элементов учебника, в том числе и электронного, целесообразно уточнить понятие «информационная структура учебника». Под *информационной структурой учебника* будем понимать систему определенным образом связанных между собой информационных компонент, отражающих помимо предметной информации, подлежащей усвоению, технологию процесса обучения в определенной дидактической системе. Такое видение несколько нетрадиционно, ибо обычно структуру учебника отождествляют со структурой содержания образования, т.е. в это понятие не включают наравне с содержанием образования технологическую структуру процесса обучения. Это вполне объяснимо, ведь процесс обучения на основе книжного учебника линейен и соответствует классической схеме дидактического цикла:

- представление нового материала (предметной информации);
- контрольные вопросы для проверки знания и понимания представленного материала;
- примеры решения задач с использованием этого материала;
- список задач, требующих знания и понимания представленного материала и умений его использовать при решении практических задач.

Если же предположить возможность корректировки технологической структуры образовательного процесса на основе учебника, то включение ее в информационную структуру всего учебника становится естественным. Такая корректировка возможна и реальна, если инструменты формализации образовательного процесса позволяют отражать в ЭУ не только авторское представление предметной информации, но

и авторское видение технологии процесса обучения.

Мы предлагаем использовать следующий инструментарий для построения формализованной схемы образовательного процесса в высшей школе.

■ Во-первых, практическим инструментом проектирования ЭУ выступает *граф-план ЭУ*, опирающийся в своей идеологии построения на *блочную-модульную организацию и дидактическое слоение*, которые позволяют однозначно «разрезать» весь учебный материал на непересекающиеся фрагменты.

■ во-вторых, *блочная-модульная организация и дидактическое слоение* выступают опорными аналитическими инструментами систематизации и структуризации учебного материала в ЭУ.

Заметим, что под *учебным материалом учебника* здесь понимается всякая информация, присутствующая в учебнике и имеющая отношение к образовательному процессу, а не только та, которая соответствует непосредственно предметному содержанию. Присутствие учебной информации в учебнике позволяет трактовать его как информационно-деятельностную модель обучения, которая отражает теорию и методику процесса обучения. Многие же современные учебники в основном дают предметную информацию и не показывают, как с ней работать. Особенно грешат этим электронные версии учебников. При этом структура представления предметной информации в электронной версии в отличие от бумажной становится не строго иерархичной, что обусловлено наличием гиперссылок. Более того, присутствие гиперссылок в изложении предметной информации определяется как дидактическое нововведение, позволяющее оптимизировать процесс обучения. Безусловно, инструмент гиперссылок изменяет процесс представления и освоения информации, но как и в какой мере, необходимо еще определить. Говоря же о структуре учебника, нужно четко разделять, структура какой именно ин-

формации подразумевается – предметной или учебной?

Повторимся, под *граф-планом ЭУ* будем понимать некоторую графическую структуру, которая в своей идеологии построения опирается на блочно-модульную организацию и дидактическое слоение ЭУ, позволяющие систематизировать и структурировать *учебную информацию ЭУ* (рис. 1). Внешне такая графическая структура напоминает дерево папок в Проводнике Windows, а по наполнению – оглавление обычного учебника. Но это лишь внешнее сходство. Фактически эта графическая структура отражает не только авторскую иерархию теоретической части учебного материала какого-либо курса, но и дидактические слои ЭУ, сформированные автором и представляющие авторские составляющие процесса обучения.

Учитывая, что ЭУ призван выполнять две основные дидактические цели – представлять предметную информацию и организовывать освоение представленной информации, можно выделить два основных показателя систематизации и структуризации учеб-

ной информации в ЭУ: показатель логики представления предметной информации и показатель логики освоения представленной информации. Именно они и лежат в основе построения граф-плана ЭУ и определяют инструменты формализации образовательного процесса в высшей школе.

Блочно-модульная организация учебных материалов предполагает, что весь учебный материал ЭУ разбит на логические единицы информации, называемые *модулями*. Модули связаны между собой в некоторую *иерархическую структуру*, которая имеет вид дерева. Модуль N-уровня вместе с относящимся к нему поддеревом является *блоком N-уровня*. Для определения содержания модуля и его места в иерархии применяется строгая и однозначная основа отбора учебного материала. Например, известная всем иерархическая структура представления учебного материала в обычных учебниках – главы, параграфы, пункты, подпункты – сформирована на основе исторически сложившегося критерия – разделение на законченные смысловые единицы информации в соответствии

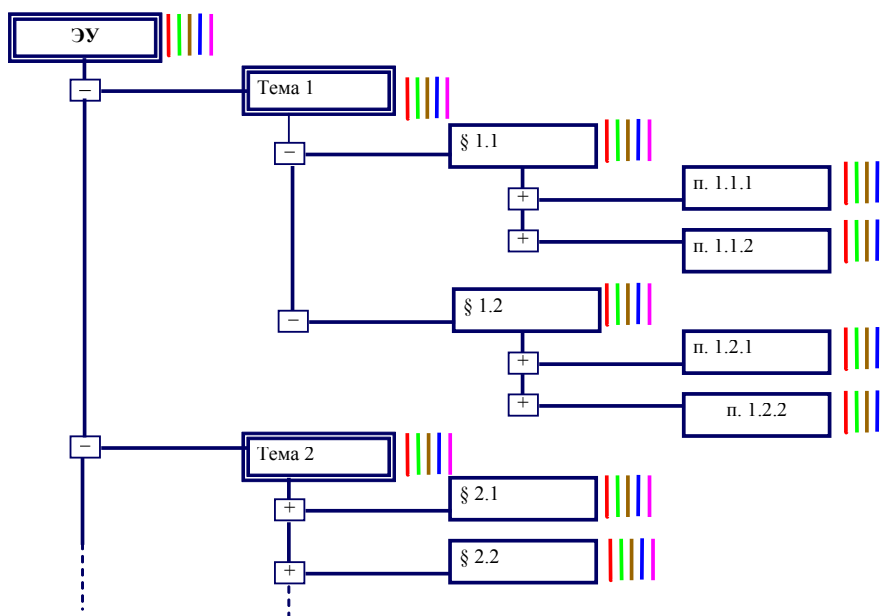


Рис. 1. Общий вид граф-плана ЭУ

с логикой естественно-научного процесса познания мира. Можно предложить и другой критерий построения иерархической структуры – степень детализации предметного материала. С ней можно связать ту глубину освещения предметного материала, которая соответствует минимальному и максимальному объему знаний учащихся по данному предмету, что актуально, например, в системе дистанционного или открытого образования. Отметим, что критерий построения иерархической структуры блочно-модульной организации ЭУ может быть определен самим преподавателем, моделирующим свой ЭУ. Существенно то, что критерий иерархии определяется *показателем логики представления предметной информации*.

Этот показатель задает дидактическое слоение. *Дидактическое слоение* учебных материалов предполагает, что все множество модулей, представляющих учебный курс, разбито на непересекающиеся подмножества в соответствии с некоторым критерием. Данные подмножества назовем *дидактическими слоями*, а критерий – *критерием дидактического слоения*. Критерии слоения определяются показателем логики освоения представленной предметной информации, и именно они позволяют автору отразить свое видение технологии образовательного процесса, организованного с использованием ЭУ.

Следует подчеркнуть, что критерий построения иерархической структуры предметной информации и критерий дидактического слоения независимы друг от друга и выбираются самим автором ЭУ. В итоге обеспечивается авторское видение не только представления предметной информации, но и технологических моментов процесса обучения. Корректировать представление предметной информации или технологических аспектов процесса обучения можно с помощью самих критериев построения граф-плана ЭУ – фактически прообраза информационной структуры ЭУ.

Отметим следующие *особенности ис-*

пользования граф-плана ЭУ как прообраза его информационной структуры.

1. *Процесс формирования граф-плана* является *первичным*, базовым моментом создания ЭУ, т.к. дальнейшее наполнение отдельных модулей и блоков ЭУ во всех дидактических слоях будет осуществляться автором на основе построенного граф-плана. Подчеркнем, что наполнение самих модулей конкретным теоретическим или дидактическим материалом на этапе построения граф-плана ЭУ не проводится.

2. В граф-плане отражается как блочно-модульная организация ЭУ, так и дидактическое слоение. Для выделения авторских составляющих процесса обучения и представления предметного материала *автором ЭУ определяются независимые между собой критерии дидактического расслоения учебного материала и построения его иерархической структуры*.

3. *Вертикальный дидактический слой ЭУ*, соответствующий такой форме учебной деятельности, как *ознакомление студента с новым теоретическим материалом*, является *первичным*. В нем отражается иерархическая структура предметной информации. Тематическая систематизация и детализация отдельных тем предметного материала являются авторской составляющей представления учебного материала в ЭУ.

4. *Каждый вертикальный дидактический слой ЭУ* имеет *свою проекцию граф-плана*, которая формируется на основе граф-плана теоретического материала. Любой модуль или блок исходного граф-плана теоретического материала помимо теоретического может иметь и дидактическое наполнение, которое определяется автором и фиксируется им на граф-плане. Последовательность действий по формированию проекции граф-плана дидактического слоя, выделенного в соответствии с показателем логики освоения представленной информации, можно увидеть на *рис. 2*. Для наглядности проекция граф-плана дидактического слоя, отражающего применение теоретического материала модулей и блоков для решения

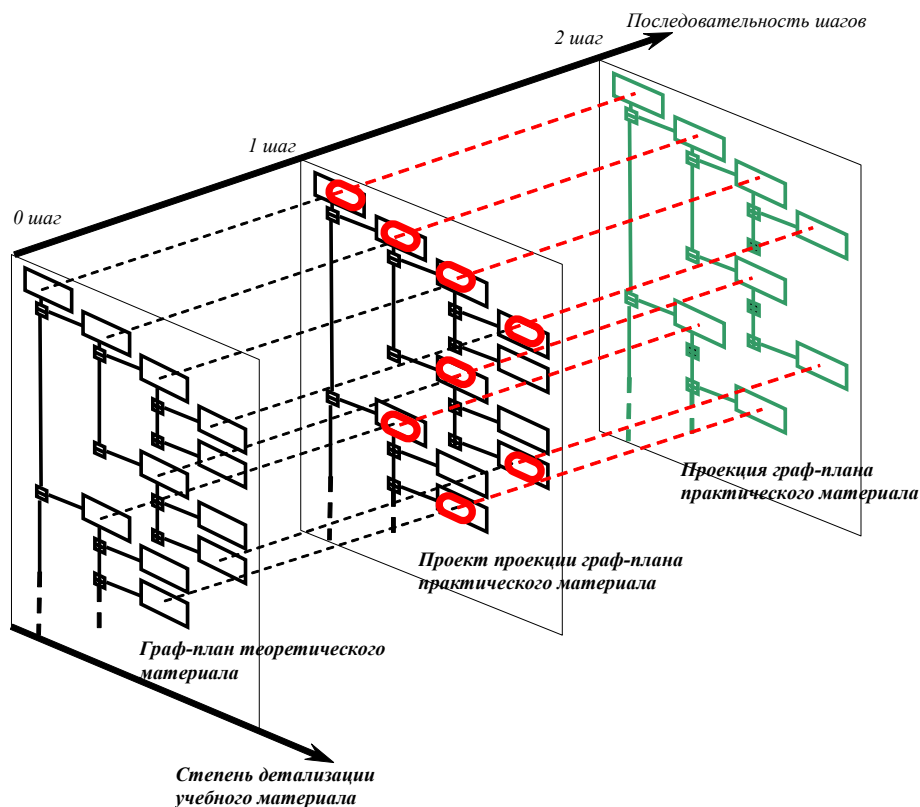


Рис. 2. Последовательность действий по формированию проекции граф-плана

практических задач, определена как проекция граф-плана практического материала.

5. Сформированный таким образом *граф-план ЭУ* становится *практической основой проекта образовательного процесса в высшей школе*, ибо он представляет собой опорный инструмент управления преподавателем предполагаемой учебной деятельностью студента на основе ЭУ.

6. Рассматривая *граф-план с позиций преподавателя или автора*, мы замечаем, что *граф-план* выступает *инструментом*:

- для *модификации и развития курса* на этапе его эксплуатации в соответствии с изменениями объективных факторов процесса обучения;
- для *контроля тематической полноты ЭУ*;
- для *контроля дидактической полноты ЭУ*.

ЭУ, сформированный на основе граф-плана, предусматривает возможность модификации и дополнения учебного материала непосредственно самим преподавателем на этапе эксплуатации ЭУ в учебном процессе. Это позволяет адаптировать ЭУ к изменчивости определенных объективных факторов процесса обучения, например учебных планов специальности, учебных программ курсов, контингента обучаемых, организационных составляющих процесса обучения.

Таким образом, представляя ЭУ с позиции моделирования образовательного процесса, организованного в рамках определенной дидактической системы, можно утверждать, что информационная структура ЭУ представляет собой основу проекта образовательного процесса.

**А. БОГОМОЛОВ, доцент
МГУ им. М.В. Ломоносова**

Винформационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) сегодня видят основу для реализации современной концепции образования, базирующейся на лично-отно-ориентированном проблемном подходе, инструментарий для разработки и внедрения новых педагогических технологий.

С развитием и распространением ИКТ в целом изменились требования к современному преподавателю. Обращение к его профиограмме [1] позволяет увидеть, что в профессиональную модель педагога теперь включаются не только ряд личностных качеств, педагогических и предметных знаний-умений-навыков, всесторонняя готовность к педагогической деятельности, но и высокий уровень информационной культуры, свободное владение современными информационно-коммуникационными технологиями, среди которых все большее место занимают средства, способные расширить пространственные и временные границы традиционного обучения: теле-, аудио- и видеоконференции, чаты, форумы, электронная почта, ICQ, голосовая почта, IP-технологии и т.п.

В расчете на высокий уровень информационной культуры преподавателя в последнее время много говорят о необходимости создания электронных структурированных сред обучения различным дисциплинам. Таковые мыслятся как симбиоз комплексов компьютерных обучающих программ и различных электронных образовательных, прикладных и инструментальных средств, в том числе коммуникационных, позволяющих организовать учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов обучения. Очевидно, что в любом случае – в очных формах обучения или дистанционных – педагогическая деятельность в подобном ИКТ-насыщенном ин-

Профессиональный портрет преподавателя в системе ДО

формационно-образовательном пространстве окажется комфортной далеко не для каждого педагога.

В данной статье сформулирована точка зрения на ряд теоретических вопросов, связанных с деятельностью преподавателя в системе ДО. Поскольку автор является преподавателем русского языка в иностранной аудитории и имеет значительный опыт организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ), в профессиональном портрете преподавателя ДО естественным образом прева-лирует специфика именно этой предметной области.

Прежде всего отметим, что терминологический аппарат ДО находится в стадии формирования, в связи с чем в настоящее время не существует общепринятого понимания места и роли преподавателя в системе ДО, не произведена функциональная классификация профессионалов, задействованных в этой форме обучения. Вместе с тем уже существуют различные перечни требований к ним, разработанные специалистами РАО, ЛИНК, МИЭП, МЭСИ, СГА, ТПУ. На наш взгляд, эти перечни грешат противоречивостью и неполнотой.

Одни авторы относят к преподавателям ДО только сетевых преподавателей (тьюторов), осуществляющих дистанционное обучение различным дисциплинам, другие видят в них преподавателей очных и дистанционных форм обучения, третьи включают в эту категорию разработчиков, дизайнеров, консультантов и сетевых преподавателей.

Так, например, авторы «Концепции создания и развития информационно-образовательной среды системы открытого образования России» называют преподавателя ДО обобщенным термином «тьютор» и выделяют три категории участвующих в про-

цессе дистанционного обучения: «авторы-редакторы – преподаватели, разрабатывающие электронные учебно-методические пособия; преподаватели-тьюторы – преподаватели базового учебного заведения, имеющие право вести занятия с учащимися в форме дистанционного обучения; преподаватели-консультанты – преподаватели, аттестованные базовым учебным заведением, имеющие право вести занятия в одном из региональных учебно-методических центров или филиалов базового учебного заведения, консультируя обучающихся по программам, методикам и технологиям, заданным этим базовым учебным заведением» [2].

Такая трактовка не может не вызывать возражений, так как термин «тьютор» (англ. tutor) в прямом переводе означает «индивидуальный преподаватель-консультант, инструктор».

Говоря об алгоритме действий «дистанционного преподавателя», некоторые исследователи включают в него следующие формы деятельности: перевод используемых им учебных материалов (лекций, авторских курсов, материалов для подготовки к зачетам и экзаменам) в электронную форму, размещение их на сайте вуза и проведение семинарских занятий в виде Интернет-форумов или других форм учебной коммуникации с использованием ИКТ, а также организацию зачетных и экзаменационных сессий как в очной, так и дистанционной формах обучения [3].

По нашему мнению, такое понимание роли преподавателя ДО не универсально. Оно соответствует лишь решению задач обучения теоретическим дисциплинам в рамках базового профессионального образования или в системе поствузовского повышения квалификации. При организации же дистанционного обучения дисциплинам практическим, например иностранным языкам, где на первый план выходит не лекция, а семинарское занятие, следует исходить из специфики учебной дисциплины, которая в нашем случае заключается в коммуникативно-деятельностном подходе к

формированию не только языковой, но и речевой компетенций учащихся.

Опыт показывает, что для успешного функционирования дистанционной формы обучения иностранному языку (ДО ИЯ) требуется не один, а целая группа преподавателей, которые выполняют разные функции в соответствии с такими этапами учебного процесса, как создание учебных материалов, обучение с их использованием и контроль. Исходя из этого, следует выделять как минимум три категории преподавателей ДО: методисты, разрабатывающие электронные учебные материалы; преподаватели, организующие процесс обучения как в группе, так и в индивидуальном режиме; преподаватели, осуществляющие контроль сформированности речевых навыков и умений.

Это предполагает дифференцированный подход к определению категорий преподавателей иностранного языка в системе ДО. Предложим их функциональную классификацию.

1. *Девелопер* (от англ. developer – разработчик) – методист-разработчик электронного обучающего языкового ресурса. Совместно с группой разработчиков программного обеспечения (в идеале включающей программиста, видеоинженера, звукорежиссера и художника) специалист в области преподавания иностранных языков создает концепцию электронного средства обучения для системы ДО ИЯ, определяет структуру и формирует учебно-методический контент виртуальной языковой обучающей среды дистанционного ресурса, осуществляет его постоянное обновление, консультирует преподавателей, ведущих обучение с его использованием.

2. *Тьютор* – это индивидуальный сетевой преподаватель-консультант (инструктор, наставник, куратор), организующий и осуществляющий учебное взаимодействие с учащимися в виртуальной языковой среде обучения по специально разработанной индивидуальной учебной программе. В состав компетенций тьютора также входит

умение управлять и стимулировать самостоятельную познавательную активность индивидуального сетевого учащегося.

3. *Фасилитатор* (от англ. to facilitate – облегчать деятельность, помогать в чем-либо, способствовать чему-либо) – сетевой преподаватель-координатор коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся, занимающихся дистанционно в виртуальной учебной группе. В компетенцию фасилитатора входит умение организовать сотрудничество виртуальных учащихся между собой внутри сетевой учебной группы, стимулировать познавательную активность как каждого учащегося в отдельности, так и всей группы в целом. Являясь по сути координатором, фасилитатор организует сетевое общение учащихся в форуме, в рамках аудио-, видео- и телеконференций.

4. *Инвигилатор* (от англ. to invigilate – наблюдать за экзаменуемым во время экзамена и контролировать его деятельность) – педагог, специалист по методам контроля за результатами ДО ИЯ.

Система ДО в настоящее время еще только формируется, работа преподавателя здесь во многом носит экспериментальный, инновационный характер, поэтому наша градация в известном смысле условна. Практика показывает, что преподаватель в системе ДО часто совмещает все вышеназванные функции: он одновременно является и *методистом-разработчиком дистанционного ресурса, и сетевым индивидуальным консультантом, и координатором виртуальной учебной группы, и сетевым контролером/тестологом*. Именно так мы и предлагаем именовать всех описанных выше участников процесса дистанционного обучения. Думается, англоязычные термины в данном случае не совсем уместны и не способны точно передать стоящие за ними значения.

Комплексный характер работы преподавателя ДО предполагает наличие определенного списка профессиональных компетенций, своего рода профессиограммы спе-

циалиста в области электронного обучения. Используя результаты отечественных исследований и свой собственный опыт, назовем основные квалификационные характеристики преподавателя иностранного языка в системе ДО, которые составят в первом приближении его профессиональный портрет [4].

Основные компетенции в области использования ИКТ

В области информационных технологий:

а) пользование компьютером на продвинутом уровне: свободное владение современными прикладными программами и компьютерным инструментарием общего назначения (текстовыми, гипертекстовыми и табличными редакторами, редакторами мультимедийных презентаций, редактором веб-страниц и др.); умения в использовании готовых инструментальных программ-оболочек и иных средств создания тренажеров и практикумов с различными видами заданий;

б) ориентация в существующих электронных обучающих ресурсах по ИЯ на базе кейс-технологий (среди них – разнообразные мультимедийные издания учебного, общеобразовательного и культурного назначения на CD-ROM и DVD) и готовность их использовать в практике преподавания;

в) обладание общими представлениями о технологических основах создания электронных дистанционных средств обучения (на базе кейс-технологий, Интернет-технологий, интерактивного телевидения).

В области сетевых (телекоммуникационных) технологий:

а) владение основными средствами сети Интернет (web-браузерами MS Explorer, программами электронной почты MS Outlook Express, основными информационно-поисковыми службами и др.);

б) умение пользоваться различными коммуникационными услугами Интернета (чатами, сетевыми дневниками – онлайн-журналами, телеконференциями –

форумами) и применять их в учебном процессе;

в) владение телекоммуникационным этикетом;

г) владение методами и способами информационной деятельности (поиск информации, ее извлечение, отбор, систематизация, хранение, трансформация, представление для дальнейшей передачи и др.);

д) умение использовать сетевые инструментальные оболочки, программы-оболочки для создания сетевых средств дистанционного обучения иностранным языкам (online course software);

е) ориентация в существующих сетевых электронных обучающих ресурсах по ИЯ и умение использовать их в учебном процессе;

ж) ориентация в основных электронных ресурсах, необходимых для поддержки профессиональной деятельности;

з) общие представления о принципах создания и функционирования персональных веб-страниц, владение функциональными возможностями программ, с помощью которых создаются персональные веб-страницы.

Основные компетенции в области организации учебного процесса

■ Знание специфики дистанционного обучения иностранным языкам.

■ Владение методикой использования Интернет-ресурсов различного типа в преподавании иностранных языков.

■ Владение приемами дистанционного управления индивидуальным и групповым учебным процессом в виртуальной языковой среде обучения.

■ Готовность стимулировать учебную деятельность учащихся посредством применения новых педагогических технологий (обучение в сотрудничестве через двустороннюю коммуникацию, сотрудничество в форме взаимовыгодного информационного обмена / обмена идеями, эвристическое обучение, метод проектов, метод виртуальных дискуссий, исследовательский метод и др.).

■ Умение сочетать очные и заочные формы обучения при организации и проведении ДО.

■ Умение составлять индивидуальные учебные программы для сетевых обучающихся, учитывающие их коммуникативные потребности, языковую подготовку и сроки обучения.

■ Умение отбирать необходимые электронные обучающие ресурсы в соответствии с потребностями конкретных учащихся / групп учащихся; оценивать их по общеметодическим, лингвометодическим, техническим и эргономическим параметрам с целью их последующего использования в учебном процессе.

■ Умение осуществлять различные формы контроля учебной деятельности учащихся при ДО – телетестинг.

Психолого-педагогические компетенции в области ДО

◆ Знание особенностей представления и восприятия информации с использованием ИКТ.

◆ Знание психологических особенностей взаимодействия участников ДО, факторов, определяющих учебную активность студентов, особенностей процесса усвоения знаний.

◆ Умение выявлять индивидуальные стили учебно-познавательной деятельности учащихся для последующей разработки индивидуальных траекторий обучения.

◆ Умение оказывать психологическую поддержку учащимся на начальных этапах учебной деятельности.

◆ Умение оценивать и поддерживать благоприятный психологический климат в виртуальной группе, стимулировать учебную деятельность учащихся, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, возникающие в условиях Интернет-коммуникации.

Таким образом, преподаватель ДО в системе обучения иностранным языкам может быть квалифицирован как специалист-предметник с высоким уровнем информационно-коммуникационной компетенции, знающий психолого-педагогическую специфику дис-

танционной формы обучения данной дисциплине, способный производить отбор, давать экспертную оценку и осуществлять разработку соответствующих электронных учебных материалов и обладающий готовностью к организации учебного процесса по практическому овладению языком на расстоянии с привлечением комплекса средств ИКТ.

Литература

1. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетен-

ция преподавателя иностранного языка. – Новосибирск, 2005.

2. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М., 2003.

3. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.

4. Богомолов А.Н., Ускова О.А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных технологий и методик. – М., 2004; Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 178.

**Н. ДНЕПРОВСКАЯ, доцент
Московский государственный
университет экономики, статисти-
ки и информатики (МЭСИ)**

Иntenсивное развитие компьютерных и коммуникационных технологий во второй половине XX в. позволило человечеству накапливать и распространять практически весь объем документированной информации в электронном виде. По оценкам экспертов в области информатики, в настоящее время удвоение общей суммы знаний происходит каждые 2–3 года [1]. Это можно было бы рассматривать как безусловно позитивную тенденцию, если бы не одно обстоятельство. Дело в том, что стремительное ускорение темпов роста информации приводит человечество к информационному кризису [2], который заключается в том, что объемы информации, хранимой в мировых информационных ресурсах и ресурсах знаний, все расширяются, а степень удовлетворенности информационных потребностей пользователя полнотой и адекватностью выдаваемой информации все ухудшается.

Основным требованием информационного общества к подготовке специалиста становится знание и умение работать с информацией в условиях единого информационного пространства. Современный специалист должен владеть *информационны-*

Стандарты информационной грамотности

ми компетенциями, которые позволят ему получать пользу от доступа к ресурсам знаний и включать опыт других в свое образование [3].

Не прошедшие соответствующее обучение не могут эффективно использовать возможности доступа к информационным ресурсам. Это подтверждено рядом исследований в данной области. В результате были выявлены основные трудности, с которыми пользователи сталкиваются при работе с информационными ресурсами:

- неправильное формулирование информационной потребности, в результате чего пользователь не может определить наиболее предпочтительные информационные ресурсы для решения поставленной задачи;

- применение ограниченного набора информационных ресурсов (как правило, пользователи используют только хорошо им знакомые);

- неэффективное построение поискового запроса при полнотекстовом поиске (не используются возможности поисковых программ, такие как индексация текстов и язык запросов);

- неадекватная оценка достоверности информации.

Приоритетной задачей высшего образования становится обучение студентов работе с информационными ресурсами, в которых содержатся новые знания.

* * *

Требования информационного общества в области обучения работе с информацией выражены в соответствующих стандартах. Стандарты информационной грамотности для высшего образования существуют в США, Великобритании, Австралии – странах, являющихся лидерами на международном образовательном рынке, чьи университеты занимают верхние позиции в мировом рейтинге образовательных учреждений.

Под информационной грамотностью в США подразумевается набор знаний и умений, необходимых человеку для того, чтобы выявить информационные потребности, определить местонахождение необходимой информации, оценить найденную информацию и эффективно ее использовать [4].

Система стандартов информационной грамотности была разработана Ассоциацией образовательных и научных библиотек (Association of Colleges and Research Libraries), поддержана Американской ассоциацией высшего образования (American Association for Higher Education) и Советом независимых колледжей (Council of Independent Colleges) [5]. Данная система состоит из пяти стандартов.

Первый стандарт. Знания и умения, позволяющие сформулировать информационные потребности для решения конкретной задачи или проблемы:

- 1) составить общую формулировку информационных потребностей для решения данной задачи;
- 2) выявить ключевые определения и термины;
- 3) на основе анализа обобщенной информации по данной проблематике, изучения тезаурусов, отраслевых терминологических словарей, зарубежных и отечественных классификаторов уточнить формулировки информационных потребностей;
- 4) определить источники первичной,

исходной информации, необходимой для информационного обеспечения решения поставленной задачи;

- 5) определить источники вторичной информации (результаты аналитических исследований), необходимой для информационного обеспечения решения поставленной задачи;

- 6) уточнить формулировки информационных потребностей.

Второй стандарт. Компетенции, позволяющие работать на рынке информации с учетом законодательных и этических норм:

- 1) знание авторских прав на интеллектуальную собственность;
- 2) знание законных способов использования авторских материалов;
- 3) знание законодательства в области прав собственности на информацию;
- 4) знание законодательства в части права на доступ к информационным ресурсам;
- 5) знание законодательства в части защиты информационных ресурсов, отнесенных к государственной тайне и конфиденциальной информации;
- 6) знание законодательства в части сертификации информационных систем, технологий, средств их обеспечения.

Третий стандарт. Оценка полученной информации:

- 1) знание структуры и общих характеристик мировых информационных ресурсов;
- 2) знание источников метаинформации; умение находить информационные агентства, которые могут предоставить необходимые данные;
- 3) умение разработать план поиска необходимой информации и провести оценку стоимости ее получения;
- 4) навыки поиска информации в профессиональных базах;
- 5) навыки поиска деловой информации в Интернете; освоение языков запросов ведущих поисковых систем Интернета;
- 6) оценка результатов поиска по полноте, точности и достоверности;
- 7) пересмотр стратегии поиска в случае необходимости.

Четвертый стандарт. Знания и умения оценки полученной информации:

- 1) знание принципов и критериев оценки информации по полноте, точности;
- 2) знание принципов оценки достоверности полученной от источника информации;
- 3) сопоставление информации, полученной из различных источников; умение выделить информацию, основанную на пристрастиях;
- 4) умение сравнивать новые знания с имеющимися;
- 5) умение определить соответствие полученной информации поставленным целям;
- 6) умение определить выгоды от полученной информации;
- 7) умение при необходимости определить потребности в дополнительной информации.

Пятый стандарт. Использование найденной информации для решения конкретной задачи или проблемы:

- 1) умение разработать структуру отчета, аналитической справки в соответствии с поставленной целью;
- 2) умение корректно использовать полученную из мировых ресурсов информацию для обоснования выводов и предложений;
- 3) умение применять современные информационные технологии для подготовки отчета;
- 4) знание правил оформления текста, таблиц, рисунков в отчетах и аналитических справках;
- 5) умение в соответствии с существующими стандартами и правилами оформлять список литературы и источники деловых ресурсов Интернета и устанавливать ссылки на эти источники в тексте.

В Австралии стандартам информационной грамотности уделяется большое внимание, в том числе на правительственном уровне. В результате были выработаны стандарты информационной грамотности для высшего образования, которые выражаются в следующих шести требованиях к уровню компетенций [6].

1. Осознание информационной потреб-

ности и понимание структуры информационного пространства.

2. Навык эффективного и рационального поиска необходимой информации.
3. Умение критически оценить ценность, стоимость информации и самого процесса ее поиска.
4. Управление сбором информации или ее созданием.
5. Применение имеющейся и новой информации для выработки новой концепции или понимания.
6. Использование информации с пониманием и признанием культурных, этических, экономических, правовых и социальных аспектов.

Великобритания. Модель обучения информационной грамотности, предложенная SCONUL (The Society of College, National and University Libraries), основывается на семи компетенциях [7].

1. Выявление информационной потребности.
2. Определение информационных ресурсов, к которым относится искомая информация:
 - a) рассмотрение информационных ресурсов, которые могут содержать необходимую информацию, включая печатные и электронные источники;
 - b) выбор тех информационных ресурсов, которые больше всего отвечают информационной задаче и являются доступными;
 - c) понимание факторов, влияющих на доступность информационных ресурсов.
3. Построение стратегии поиска информации:
 - a) формулирование информационной потребности в соответствии со структурой используемых информационных ресурсов;
 - b) развитие системного метода поиска в соответствии с искомой информацией;
 - c) понимание принципов построения и представления информации в базах данных.
4. Осуществление доступа к информации:
 - a) выбор оптимального метода поиска, построение поискового запроса;
 - b) использование коммуникационных и информационных технологий, включая

возможности академических международных сетей;

с) использование соответствующих услуг индексирования и аннотирования информации, индексов цитирования и баз данных.

5. Оценка информации и ее сопоставление с информацией из других источников:

а) выявление ценностной нагруженности (пристрастности) информации;

б) понимание процессов рецензирования академических и научных изданий;

с) извлечение недостающей информации.

6. Применение информации, ее интеграция и передача:

а) создание ссылки на информацию в отчете или диссертации;

б) построение собственной библиографической системы;

с) применение информационных ресурсов в решении поставленной задачи;

д) передача информации эффективным способом;

е) понимание авторских прав и ответственности за плагиат.

7. Синтез информации и имеющихся сведений, способствующий выработке нового знания.

Практически во всех университетах Великобритании решается задача формирования информационных компетенций. Некоторые вузы берут за основу вышерассмотренную модель, другие разрабатывают свои собственные стандарты для всех уровней обучения.

Программы формирования информационных компетенций охватывают, как правило, не только студентов, но и сотрудников университетов, в первую очередь преподавателей.

Анализ опыта зарубежных вузов по выработке у студентов информационных компетенций позволяет выделить три направления реализации этих программ:

1) подготовка на базе библиотек;

2) обучение на базе специализированных центров;

3) интеграция дисциплин по формированию информационных компетенций в

учебные планы подготовки бакалавров и магистров.

В МЭСИ вопросам обучения студентов информационной грамотности традиционно уделяется большое внимание. С начала 1990-х гг. преподавателями университета проводятся научные исследования в области информационных ресурсов.

Более 10 лет ведется подготовка в области информационных компетенций на основе системы информационной подготовки студентов, в которую входят следующие дисциплины:

- Мировые информационные ресурсы (МИР);

- Международный информационный бизнес;

- Деловые ресурсы Интернета;

- Мировые информационные ресурсы. LexisNexis;

- Отраслевой и региональный анализ на базе МИР.

Эти курсы представляют собой блок взаимосвязанных дисциплин, отвечающих требованиям в области информационных компетенций.

Литература

1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.А., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях. – М., 2003. – С.11.
2. Селетков С.Н. Мировые информационные ресурсы и проблемы поиска информации // Системы и средства информатики. – М., 2006.
3. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. – М., 2007. – С. 7.
4. Presidential Committee on Informational Literacy. Final Report. – Chicago: American Library Association, 1989. – <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
5. The Information Literacy Competency Standards for Higher Education. – <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan>
6. <http://www.anriil.org/index.htm>
7. Learning Outcomes and Information Literacy. – UK: SCONUL, 2004.