

Российская академия наук
Институт социально-экономического развития территорий РАН

Рюмин Р.В., Ардовская Р.В.

**Формирование медиативной
компетентности посредством
дистанционных образовательных
технологий**

Вологда
2013

УДК 37.091.3
ББК 74.202
Р97

Рюмин, Р.В. Формирование медиативной компетентности посредством дистанционных образовательных технологий [Текст]: монография / Р.В. Рюмин, Р.В. Ардовская. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013. – 152 с.

Научный редактор:

доктор педагогических наук, профессор Вологодского института
права и экономики ФСИН России
Э.В. Зауторова

В монографии рассмотрены процессы индивидуального овладения студентами вузов медиативной деятельностью с обязательной опорой на дистанционные технологии. Дидактические особенности применения дистанционных технологий в контексте формирования медиативной компетентности, с одной стороны, и низкий уровень владения лингвистическими компетенциями, с другой стороны, позволяют говорить о своевременности исследования проблемы. Образовательный процесс, направленный на формирование медиативной компетентности в условиях реализации педагогического потенциала дистанционных технологий в вузе, является объектом исследования.

Монография рассчитана на студентов (бакалавров и магистров), аспирантов, докторантов, преподавателей вузов и научных работников.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор,
ректор Вологодского государственного педагогического университета
А.П. Лешуков

доктор технических наук, профессор,
директор Вологодского регионального центра
дистанционного образования
А.Н. Швецов

ISBN 978-5-93299-218-0

© Рюмин Р.В., Ардовская Р.В., 2013
© ИСЭРТ РАН, 2013

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе наряду с профессиональными знаниями ценят способности специалистов, касающиеся применения новых информационных технологий и осуществления устной и письменной коммуникации на уровне профессионального диалога, в том числе в рамках межъязыковой коммуникации. Это значит, что каждый человек с высшим образованием должен уметь осуществлять медиативную деятельность на компетентном уровне. Медиативная (посредническая) деятельность обычно реализуется как письменное или устное общение, которое может быть представлено не только в виде перевода, но и перефразирования, сокращенного варианта текста на родном языке. Вопрос о подготовке медиаторов, которые могут компетентно и самостоятельно, а не через переводчиков осуществлять свою профессиональную деятельность на уровне межкультурной коммуникации, все чаще поднимается при решении глобальных международных проблем.

К сожалению, выпускники наших вузов не обладают необходимыми лингвистическими компетенциями для выполнения коммуникативных задач в рамках медиативной деятельности. К примеру, лингвистически подготовленные переводчики – выпускники лингвистических вузов – часто не в состоянии переводить специальные (отраслевые) по содержанию тексты (по медицине, юриспруденции, инженерному делу), так как не могут оформить фразу на уровне лексической компетенции.

Такой специалист, не обладающий знаниями специальных дисциплин, в области которых он намерен осуществлять переводческую деятельность, вынужден самостоятельно наращивать свои экстралингвистические знания. И наоборот, у выпускников неязыковых (отраслевых) вузов (например, технических, медицинских, юридических) имеются профессиональные компетенции в определенных областях науки и техники, но из-за низкого уровня владения лингвистическими компетенциями им приходится в будущей профессиональной деятельности прибегать к услугам квалифицированных переводчиков.

В настоящем исследовании процессы индивидуального овладения медиативной деятельностью рассматриваются с обязательной опорой на современные дистанционные технологии. Их педагогический потенциал в контексте формирования медиативной компетентности и недостаточная исследованность выделенных вопросов позволяют вести речь о своевременности исследования проблемы, которая является объектом изучения.

Целью данного исследования является изучение проблемы формирования медиативной компетентности в условиях реализации педагогического потенциала дистанционных технологий в образовательном контексте вуза.

Объект исследования – образовательный процесс, осуществляемый посредством дистанционных технологий обучения в вузе.

Предмет исследования – медиативная компетентность в образовательном процессе вуза.

В предлагаемой работе авторы исходят из того, что формирование медиативной компетентности будет эффективным и экономичным, если обучение осуществляется при:

– взвешенном, продуманном и сбалансированном использовании педагогического потенциала дистанционных технологий;

- общепринятой системе дидактических принципов, процесс реализации которой осуществляется в условиях определенной взаимообусловленности и новом качестве содержания;
- комплексе методологических подходов, направленных на создание и индивидуальное использование компьютерной программы;
- процедуре педагогической поддержки студентов с целью формирования медиативной компетентности в процессе дистанционного обучения.

Таким образом, совокупность теоретических положений и выводов раскрывает методологические основы дистанционного обучения медиативной деятельности и определяет систему дидактических принципов применения педагогического потенциала дистанционных технологий с целью формирования у студентов медиативной компетентности в учебном процессе. Особое внимание направлено на создание и использование учебной компьютерной программы в индивидуальном режиме для активизации когнитивной деятельности студентов, дидактическое содержание которой позволяет управлять процессом формирования профессиональной медиативной компетентности.

Результаты работы могут быть использованы на разных уровнях образовательного процесса: в средних общеобразовательных школах с углубленным изучением иностранного языка, в технических и гуманитарных вузах, на курсах дополнительного профессионального образования, повышения квалификации, переподготовки кадров и послевузовского образования.

Материалы, опубликованные по результатам исследования, а также разработанная мультимедийная компьютерная программа внедрены в практику дополнительного курсового обучения, направленного на повышение квалификации и переподготовку тех, кто занимается специальным переводом.

ГЛАВА 1

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

1.1. Развитие дистанционных образовательных технологий в России

В течение долгих лет в системе образования России аккумулировались идеи, появлялись новые технологии и средства обучения, под влиянием научно-технического прогресса зарождалось дистанционное образование. В настоящее время основой распространения дистанционных технологий в России являются широкие возможности сети Интернет, электронной почты, аудио- и видеоконференцсвязи, волоконно-оптические, кабельные линии связи, которые в значительной степени привлекают образовательные структуры.

В педагогической науке выделяют четыре условных этапа развития дистанционного обучения.

Первый этап – генезис идеи и практики дистанционного обучения (1950 – 1960 гг.) в виде заочной формы обучения.

Второй этап – выделение дистанционного обучения в особую самостоятельную форму образования (1960 – 1969 гг.).

Третий этап – выработка и утверждение так называемых классических форм дистанционного обучения (1970 – 1980 гг.).

Четвертый этап – возникновение новой постиндустриальной формы дистанционного обучения [59].

Заочное обучение. На начальном этапе развития дистанционного образования (на Западе) обучение велось по переписке (by correspondence). Первые попытки обучать население дистанционно по месту проживания осуществлялись такими средствами связи, как традиционная почта, радио и телефон. Аналогичный процесс в России стали называть заочным обучением. Восприятие заочного обучения в качестве прототипа дистанционного обучения возникает в связи с тем, что заочное обучение с элементами самостоятельной подготовки также ведется на расстоянии. Многие педагоги и исследователи ставят между ними знак равенства, полагая, что дистанционное обучение – это симбиоз заочного обучения и дистанционных технологий.

О феномене заочного образования пишет В.Т. Волов, объясняя его популярность в обществе политическими, экономическими и социальными причинами [19, с. 115-126]. Заочному обучению свойственно:

- проведение двух-трех экзаменационных сессий в год с выездом студентов в базовый вуз (процедура включает не только сдачу экзаменов, но и чтение лекций преподавателями, посещение консультаций и участие студентов в семинарских занятиях);

- проведение групповых занятий в строго отведенное время в непосредственном контакте с преподавателем.

Позиции заочного образования укрепились благодаря тому, что поток тех, кто желал одновременно учиться и работать, увеличился. Однако уровень методического обеспечения процесса заочного обучения часто не соответствует требуемому в обществе качеству высшего образования. К недостаткам заочного обучения можно отнести:

- отсутствие разработанных специально для заочной формы обучения методик;

- отсутствие четкой системы в организации самостоятельной работы;

- недостаточный контроль над учебной деятельностью студента между сессиями со стороны учебного отдела;
- отсутствие возможности постоянного взаимодействия студента с преподавателем;
- полное игнорирование индивидуализации обучения;
- краткосрочный «вахтовый» выезд преподавателей в места обучения.

Эти недостатки влияют на качество заочного обучения. В качестве мер, направленных на модернизацию образования, можно рекомендовать внедрение дистанционных технологий в систему заочного обучения. Интеграция заочного обучения и дистанционных технологий способствует совершенствованию как заочного, так и дистанционного образования. Модернизация заочной формы обучения на основе информационных технологий привлекает студентов-заочников, которые заинтересованы в современном профессиональном образовании высокого качества. Таким образом, заочное обучение исторически можно считать основой для развития дистанционного образования.

Программированное обучение. Еще до внедрения в образовательный процесс компьютеров первого поколения велась разработка основных проблем программированного обучения. Специалисты многих учебных заведений занимались вопросами программированного обучения, рассматривая его в рамках создания резерва учебного времени. Программированное обучение позволило вынести за пределы аудиторных занятий процесс овладения необходимыми практическими знаниями путем его индивидуализации. В.М. Монахов называет этот процесс самостоятельным этапом. Программированное обучение значительно улучшило возможность самоконтроля, создало условия для получения дополнительной информации при допущенной ошибке, облегчило контроль преподавателя за качеством усвоения информации. Кроме того, изменились принципы отбора

материала, необходимого для усвоения, способы его изложения. Знания преподносились в определенной логической последовательности в виде стройной и цельной системы тематических разделов. Предполагалось, что занятия должны проходить в кабинете программированного обучения с универсальными обучающими устройствами типа «тренажер-консультант-экзаменатор» с линейной системой программирования (табл. 1).

Таблица 1. **Соответствие образовательных технологий этапам развития дистанционного образования**

№ п/п	Этапы дистанционного обучения	Дистанционные образовательные технологии	Область применения дистанционных технологий
1.	Генезис идеи и практики дистанционного обучения (1950 – 1960 гг.)	Традиционная почта, радио, телевидение	Заочное обучение
2.	Самостоятельная форма дистанционного обучения (1960 – 1969 гг.)	Устройства типа «тренажер-консультант-экзаменатор»	Программированное обучение
3.	Классическая форма дистанционного обучения (1970 – 1980 гг.)	Технические средства обучения: видео-аудио-техника (лингфонные кабинеты), кинофильмы, диафильмы, компьютеры первого поколения	Индивидуальное обучение
4.	Постиндустриальная форма дистанционного обучения (с 1981 г. по настоящий момент)	Компьютерные технологии, сеть Интернет, информационно-коммуникационные технологии	Дистанционное обучение

Таким образом, программированное обучение:

- подготовило основу для создания стабильной модели обучения, звенья которой находились в четких и логически мотивированных отношениях;
- наметило пути к индивидуализации обучения;
- создало необходимый фундамент для введения в самостоятельную работу элементов программирования и механизации.

Указанные достижения программированного обучения оказали положительное влияние на дальнейшее развитие дистанционных технологий.

Индивидуальное обучение. Еще в начале 60-х годов отечественные методисты и психологи установили факт целесообразности широкого применения технических средств. В научной педагогической литературе тех лет сложилось мнение о том, что современная электронно-акустическая и проекционная аппаратура являются исключительно важными вспомогательными средствами обучения [64]. Учебные материалы (звукозаписи, диа-, кино- и телефильмы) дают возможность на основе широкой реализации принципа наглядности обеспечить осуществление ценных характеристик учебного процесса в вузе. Это рационализация, интенсификация, индивидуализация, приближение к условиям реального общения, усиление интереса и обеспечение условий ближайшей мотивации учебной деятельности студентов. К техническим средствам обучения относятся, к примеру, магнитофонные курсы, которые широко используются на любой стадии лингвистической подготовки специалиста. Систематическое применение магнитофонного курса положительно сказывается на качестве произношения, ритме речи студентов, умении понимать иностранную речь со слуха и выражать свои мысли в объеме изученного материала. Этот этап, по мнению В.М. Монахова, определяется как классический. С помощью современных в то время звукотехнических комплексов можно было обеспечить:

- условия для активного и одновременного участия всех студентов в речевой тренировке на уроке или во внеурочное время;
- многообразии высококачественных в языковом отношении дикторских записей как постоянных и стандартных образцов для тренировки;
- учет индивидуальных особенностей студентов с помощью использования различных режимов работы лингафонного устройства, параллельно транслируемых программ и выборочного контроля преподавателя за работой студентов;

- формирование у студентов умений самостоятельно работать над языком, способности к самоконтролю и самокоррекции;

- контроль, оценку и корректирование речевых действий со стороны преподавателя в условиях, при которых не прерывается групповая работа;

- одинаково благоприятные условия для восприятия звучащей речи всеми обучаемыми, снижения отвлекающих факторов и концентрации внимания студентов;

- соединение звука и изображения.

В качестве технических средств, на базе которых реализуется лингафонный практикум по изучаемому языку, выступают как звукотехнические комплексы в виде языковой лаборатории или лингафонного кабинета рефлексивного типа (оптимальный вариант), так и магнитофон, а при наличии готовых грампластинных записей также и электропроигрыватель (приемлемый вариант). Создание лингафонного практикума было вызвано необходимостью интенсификации учебного процесса на базе комплексного применения звукотехнических средств и средств наглядности. Применение ТСО подготовило платформу для перехода к компьютерным технологиям.

Внедрение компьютеров первого поколения в систему российского образования вызвало появление на свет примитивных компьютерных программ, создаваемых в основном в виде тренажеров. К первоочередным целям использования компьютера в процессе обучения относятся:

- совершенствование управления самостоятельной работой студентов;

- высвобождение времени преподавателя за счет автоматизации рутинных операций;

- предоставление доступа к информационно-справочным ресурсам компьютера.

Использование автоматизированных средств обучения во внеаудиторное время интенсифицирует учебный процесс за счет увеличения индивидуального времени студента, затрачиваемого на работу по усвоению учебного материала. Например, большим преимуществом использования компьютера в обучении иностранным языкам как средства, позволяющего организовать индивидуальную работу студента, является возможность:

- активного воздействия иностранной речи на восприятие студента в условиях отсутствия иноязычной среды общения с носителями языка;
- многократного использования учебного материала, зафиксированного на магнитную ленту или дискету;
- использования этой аппаратуры как средства контроля и самоконтроля;
- попеременного выборочного контроля индивидуальной работы студентов;
- записи ответов обучающихся и сопоставительный контроль с образцами;
- лимита времени.

При работе с компьютером создаются определенные возможности для дифференциации и индивидуализации обучения. Необходимо отметить их независимость при выполнении индивидуальной работы во внеаудиторное время, когда студенты могут многократно повторять учебный материал. Однако недостаточное количество учебных часов, отведенных учебным планом для обучения иностранному языку на практических занятиях, и наполняемость академических групп не позволяют уделить внимание индивидуальной работе. В результате возникает необходимость разработки новых, более рациональных методов обучения и поиска резервов повышения их эффективности и качества.

Компьютерные технологии способствуют дальнейшему развитию дистанционных технологий, так как высвобождают время преподавателя, обеспечивают доступ к информационным ресурсам, увеличивают время индивидуальной работы студента, совершенствуют его самостоятельную работу и формируют устойчивую мотивацию к обучению. На данном этапе используются видео- и аудио-техника, компьютеры второго и третьего поколения. Вместе с тем создание программного продукта ведется медленно, программ разрабатывается недостаточно, равно как и компьютеров, которые далеко не совершенны. В связи с этим возникает необходимость быстрой замены старой компьютерной техники на новую, заканчивается период аналоговой техники и относительно быстро наступает момент перехода на цифровую связь. Возникает потребность в TV-серверах, более современных принтерах, сканерах, модемах, однако обратная связь остается прежней: почта, телефон, телеграф, факс.

Дистанционное обучение. Во всем мире сеть Интернет – достаточно дешевый вид связи, поэтому идет его масштабное освоение, хотя в России объем его использования еще мал. И хотя Россия отстает от других стран в части широкомасштабного внедрения сетевых технологий, сейчас уже нет ни одного российского вуза, который не использует сеть Интернет в учебной или научно-методической деятельности. К сожалению, часто достоверность информации проверить невозможно, так как на сайтах отсутствуют данные об ее источниках и авторах. По мнению Д.И. Фельдштейна, «эта не отсортированная информация – не управляемая, не ранжируемая, прессингует детей, подростков, юношей (девушек), оказывает неоднозначное, порой и отрицательное воздействие на характер их развития» [81, с. 6-7]. Поэтому Интернет хорош для обучения взрослых людей, а для обучения школьников и подростков необходимы комплексные методы и коллективная работа в учебных центрах. Кроме

того, предоставление студенту возможности поработать в сети Интернет никоим образом не решает проблему качественного обучения, так как главным фактором остается дидактическая и организационная работа вуза.

Использование компьютерных сетей и программного обеспечения привело к смещению приоритетов в образовании, в результате на первый план выходит самостоятельная учебная деятельность студента. Это является следствием того, что информация «сама по себе» не всегда является обучающей, в рамках учебного заведения она становится таковой только при соотнесении ее с определенными учебными планами. Внутренние сети вуза, имеющие спутниковую связь с базовым вузом, обладают рядом преимуществ, так как:

- обеспечивают постоянный доступ к учебной информации;
- гарантируют возможность многократного пользования сетью вуза;
- дают возможность контролировать успеваемость студентов;
- предоставляют определенную гибкость при составлении расписания.

Таким образом, дистанционное обучение как процесс накопления опыта применения новых образовательных средств на разных этапах учебной деятельности постоянно развивается и совершенствуется. Заочное, программированное, индивидуальное и дистанционное обучение – результат бурного развития образовательных технологий.

1.2. Технологии и модели российского дистанционного высшего образования

Развитие научно-технического прогресса всегда находило свое отражение в системе образования. Так:

- появление телефонной и радиосвязи, почтовых услуг и факса способствовало развитию заочного обучения;

– устройства типа «тренажер-консультант-экзаменатор» с линейной системой программирования положили начало программированному обучению;

– технические средства обучения подготовили переход к компьютерным технологиям;

– компьютеры создали определенные возможности для индивидуализации обучения;

– Интернет открыл свободный доступ к информации, интерактивной деятельности и созданию глобальных информационных сетей;

– компьютерные телекоммуникации обеспечили двусторонние телеконференции, представление лекционного материала в виде слайд-лекций и пр.

– современные информационно-коммуникационные технологии, которые воплотили технические достижения науки последних лет, обеспечивают возможность реализовать дистанционное обучение в рамках российского образования.

Обратимся к рассмотрению технологий дистанционного обучения. Под технологией мы подразумеваем способ передачи студенту дидактического материала – книг, лекций, видеозаписей, обучающих программ и т. д. Сейчас распространены четыре такие способа:

1) Кейсовая технология (case-technology) – самая известная и недорогая. Ее первым пользователем и почитателем был Открытый университет (Великобритания). Суть технологии состоит в том, что после платы за обучение студент получает «чемодан» (case) с учебным материалом. Это не интерактивный способ, т. е. не компьютерный, поэтому программа считается «программой с пониженной интерактивностью». Работая с учебным продуктом из «чемодана», обучающийся ведет переписку по электронной почте с преподавателем о ходе занятий [53, с. 54].

2) Интернет-технология (виртуальная или сетевая) широко используется в настоящее время. Учебный процесс или его значительная часть разворачивается в глобальной сети. Этот признак закрепил за ним соответствующее определение «процесса с повышенной интерактивностью». Преподаватель работает со студентами в сети. В Интернете студенты берут информацию из электронных газет, журналов, библиотек, каталогов и поисковых систем. Асинхронное общение осуществляется по электронной почте: асинхронно посылаются тексты, графика, звук, изображение, компьютерные программы, синхронная коммуникация реализуется в чатах, на электронных конференциях и форумах.

3) Спутниковая технология (самая дорогая) – это видеотехнология и телекоммуникация. После установки оборудования университет читает студентам лекции, проводит конференции, семинары и научные эксперименты. Через спутниковое телевидение регулярные передачи транслируются на учебные терминалы городов России и СНГ. Это делает дистанционное обучение доступным для большинства населения нашей страны. Обратная связь, которая осуществляется через спутник, свидетельствует о качестве дистанционного обучения – это объективный и очевидный признак. После авторитарной педагогики студенты испытывают трудности в выборе дистанционных курсов, поэтому их необходимо учить и готовить к работе в виртуальных сетях, читая им пропедевтические лекции.

4) Информационно-коммуникационные технологии – дистанционные технологии – повышают активную познавательную деятельность студентов в рамках учебного предмета путем расширения средств обучения на основе компьютерных коммуникаций, слайд-лекций, электронных учебников и справочников на CD-диске, а также сетевых учебных материалов.

Комплексное внедрение современных информационно-коммуникационных технологий – это интеграция радио, телефона, компьютерных сетей, спутниковой и кабельной видеосвязи, которые позволяют максимально быстро передавать разные формы информации в любую точку земного шара. Современное образование допускает сочетание вышеуказанных технологий. Каждый вуз в условиях возникшей конкуренции предлагает собственные инициативы по развитию дистанционного образования. Отсутствие единства в понимании самого понятия «дистанционное обучение» часто происходит из-за того, что разные представления о дистанционном образовании лежат в основе каждой инициативы. Дистанционное обучение может принимать вид различных моделей в зависимости от типа используемых образовательных технологий, которые могут быть кейсовыми, виртуальными, спутниковыми, информационно-коммуникационными и т. д.

Спектр ведения вузами дистанционного обучения достаточно широк – от сочетания кейсовой и интернет-технологий, что требует наличия у студентов персонального компьютера, подключения к Интернету и умения пользоваться электронной почтой до предложения студентам возможности электронного обучения (e-Learning) через Интернет в режиме «онлайн». Современная гуманитарная академия использует информационно-коммуникационные технологии как наиболее совершенные формы, пригодные для дистанционного обучения. Наличие собственного телепорта и аренда геостационарного спутника позволяют реализовать концепцию дистанционного обучения в регионах. В.М. Монахов обобщает сложившиеся теоретические модели дистанционного образования в три основные группы:

1. Первая группа моделей распределенного класса имеет место в тех случаях, когда интерактивные телекоммуникационные технологии распространяют курс, рассчитанный на один класс, на группы студентов, находящиеся в разных местах.

2. Вторая группа моделей самостоятельного обучения освобождает студентов от необходимости находиться в определенном месте в заданное время.

3. Третья группа моделей «открытое обучение + класс» включает в себя использование печатного изложения курса и других средств, которые позволяют студенту изучать курс с наиболее приемлемой скоростью в сочетании с интерактивными телекоммуникационными технологиями для организации общения студентов внутри дистанционной группы [59, с. 25-32].

С методологической точки зрения о дистанционном образовании можно говорить с позиций инвариантности, рассматривая дистанционное образование как учебный процесс, которому присущи два постоянных свойства: индивидуальности и дистантности (рис. 1).

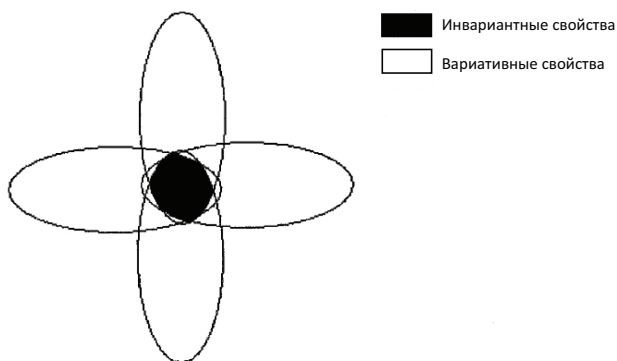


Рисунок 1. **Вариативно-инвариантный характер моделей дистанционного обучения**

Можно сказать, что наличие таких стабильных свойств в дистанционном процессе обучения, как индивидуальность и дистантность, придают постоянный характер моделям дистанционного обучения. Понятие инвариантности в общей форме

определяется как «свойство величин, уравнений, законов оставаться неизменным, сохраняться при определенных преобразованиях координат и времени» [84, с. 129].

В действительности дистанционное обучение обладает свойствами, которые не меняются на протяжении долгого времени. Если мы считаем, что дистанционное обучение – это организованное самостоятельное обучение на расстоянии, и свойства дистантности и индивидуальности являются общими для всех моделей дистанционного обучения, то при некоторых преобразованиях эти свойства остаются инвариантными. Так, выделяя инвариант в системе дистанционного образования, мы переходим к собирательному понятию, охватывающему всю группу в целом [43, с. 91].

Ю.Г. Репьев подчеркивает актуальность создания инвариантного психико-дидактического «ядра», теоретической модели обучения, способной стать основанием для осознанного понимания сущности принципов проектирования и путей реализации различных образовательных систем, в том числе и с применением дистанционных технологий. Он излагает результаты создания такого инвариантного ядра, дидактической системы, с помощью которой можно выполнить сравнительный анализ эффективности образовательных систем, реализующих как традиционные, так и дистанционные приемы, методы, технологии. Дидактическая система интерактивного обучения инвариантна для любой формы и системы обучения – очной, очно-дистанционной, открытого дистанционного образования, дополнительного профессионального образования, экстерната и др. [67, с. 15-32].

В связи с этим присутствие инвариантных свойств у дистанционного обучения сопровождается наличием вариативных характеристик, которые определяются комплексным использованием образовательных технологий, избираемых каждым

вузом отдельно. И понятие инварианта, и понятие вариативности имеют большое значение для характеристики онтологической природы дистанционного обучения в целом. Именно вариативность привносит неоднозначность в понимание дистанционного обучения.

Отдельные свойства дистанционного обучения можно считать инвариантными по сравнению с целым рядом свойств конкретных моделей дистанционного образования, которые являются вариантами по отношению к инварианту.

Дистанционное обучение – это обобщенное наименование множества его видов, которые являются вариантами по отношению друг к другу. Содержание и средства каждого из них в целом успешно реализуются в самых различных формах современного дистанционного образования, а неодинаковые подходы к дистанционному обучению и его компоненты не только не исключают, но и дополняют друг друга.

1.3. Информационный потенциал дистанционных технологий в процессе получения знаний

Источниками информации могут быть преподаватели, книги. Особое значение имеют средства массовой информации (радио, телевизор, газеты и журналы), Всемирная паутина, электронная библиотека и др. Однако в настоящее время наблюдается изменение предпочтений относительно перечисленных источников информации. На протяжении столетий, начиная с XVI века, на первом месте остается книга, которая содержит информацию и вместе с тем воспринимается как источник знаний. Наряду с книгой учебная деятельность под руководством преподавателя традиционно рассматривается как проверенный и достоверный источник знаний. Однако на современном этапе предпочтение отдается виртуальным учебным пособиям, размещенным на CD или DVD-дисках, на сервере учебного заведения, а также в информационной базе цифровых

библиотек. Радио и телевидение, газеты и журналы воспринимаются в современном обществе как повседневные бытовые средства информации и только в отдельных случаях могут рассматриваться в качестве источника знаний.

В условиях дистанционного образования самостоятельная учебная деятельность студентов рассчитана на приобретение знаний самими студентами на основе полученной ими информации. Традиционно любое образование направлено на усвоение готовых знаний и их воспроизведение, когда «педагог одушевляет информацию, превращая ее в знания» [38, с. 27], а студент в свою очередь добывает знания, копируя их на уровне репродукции или пересказа со слов педагога. В процессе дистанционного обучения студенты самостоятельно извлекают информацию, анализируют ее и в дальнейшем не только воспринимают учебную информацию избирательно в отсутствие преподавателя, но и воспроизводят ее, трактуя по-своему. В этом случае превращение информации в знание происходит путем «одушевления информации» самими студентами, которые в процессе дистанционного обучения пользуются информацией чаще, чем готовыми знаниями. При этом каждый студент осознает себя потребителем информации, реже ее интерпретатором или распространителем нового знания. Студент выступает в качестве реципиента информации, критически ее воспринимает, сознательно перерабатывает и целенаправленно накапливает в виде самостоятельно полученных знаний.

Чтобы получить знания, необходимо почерпнуть и осмысленно переработать некоторый объем информации по следующей схеме. Сначала пользователь выделяет информацию, затем он сопоставляет ее с уровнем собственных знаний, пытаясь выявить разницу в знаниях. Обнаружив отсутствие определенных знаний, он извлекает информацию, воспринимает, осмысливает ее, превращает в знания, которые он применяет на практике.

Таким образом, знания можно добыть, но их нельзя украсть или присвоить, не приложив усилий на их приобретение. Студентам необходимо прежде всего выучить учебный материал самостоятельно, прибегая даже к его зазубриванию. Студенты учатся управлять процессом накопления (приобретения) своих знаний независимо от того, где эти знания появились первоначально. Процесс самостоятельного приобретения знаний студентами осуществляется на основании соединения трех составляющих: информации, способности студентов ее получать и отношения студентов к полученным данным. В контексте дистанционного обучения нельзя говорить о приобретении знаний при отсутствии одной из указанных составляющих. Знания – это совокупность необходимой для решения задачи информации, получаемой за счет желания и способности извлекать эту информацию из огромного объема данных и интерпретировать ее [53, с. 54]. Иными словами, объем знания определяется объемом информации, уровнем мотивации и способностью самостоятельно извлекать эту информацию. Для непрерывного обновления и пополнения знаний каждому студенту нужно:

- осознать потребность в получении информации для постоянного прироста знаний;
- использовать информацию для обогащения знаний, а не простого хранения в долгосрочной памяти;
- обмениваться информацией и делиться знаниями с окружающими.

Следовательно пополнение знаний происходит за счет определенного количества информации, которую нужно осмыслить. Это значит, что без новой информации нельзя приобрести или пополнить знания, поэтому знания могут устаревать, как и информация, или обновляться, если ею не пренебрегать. Информация является своего рода источником, с помощью которого

знание обогащается, изменяется и развивается, поэтому обладатель какого-либо знания не должен игнорировать другое знание, равно как и информацию.

Источниками учебной информации в вузах нового поколения являются электронная библиотека, лекционный материал, представленный в цифровом формате (слайд-лекции), и обучающие программы различного характера.

Цифровой контент электронной библиотеки. Повсеместное создание электронных библиотек с удаленным доступом создает неограниченные возможности для обеспечения равноправного доступа к информации всех членов общества. Среди электронных библиотек, существующих в нашей стране и за рубежом, особая роль принадлежит вузовским цифровым библиотекам, создание которых способствует укреплению базы образовательных учреждений. Студенты, использующие контент цифровой библиотеки, имеют ряд преимуществ, так как они свободны в выборе времени учебных занятий, обладают полным доступом к информационным ресурсам электронной библиотеки, ощущают экономическую выгоду. При условии, что в настоящее время любую информацию можно извлечь из Всемирной паутины, необходимо подчеркнуть положительные аспекты электронной библиотеки, имеющие особую значимость для достижения образовательных целей:

1. Содержание и отбор литературы для цифровой библиотеки вуза тщательно проверяется специалистами и комплектуется в соответствии с учебными планами. Всемирная паутина отличается тем, что ее содержание не подвергается никакой проверке, в этом смысле полезность ее разных страниц неодинакова.

2. Оцифрованный материал вузовской библиотеки имеет четкую организацию электронного справочно-информационного аппарата. Согласно составленной инструкции, студент свободно

ориентируется в информационном поле цифровой библиотеки. Интерфейс электронной библиотеки, созданный специально для ее пользователя, способствует быстрому и удобному поиску требуемой информации. В работе с сетью Интернет у студента возникает много проблем, в частности из-за содержащейся там обширной информации, из-за медленной работы компьютера и, как следствие, из-за долгих поисков необходимой информации.

3. В электронной библиотеке вуза идет тщательный отбор оцифрованной оригинальной информации, которой можно доверять и не сомневаться в ее полезности для учебного процесса. В перспективе роль электронной библиотеки в образовательном процессе возрастет, так как она будет широко востребована населением страны. На сайты часто сбрасывается информация сомнительного характера, грязных технологий, провокационных сценариев. Приток такой информации возрастает с увеличением числа пользователей Всемирной паутины, которая, несомненно, может пострадать по причине снижения доверия к самой системе.

4. Электронная библиотека в вузе не требует дополнительных затрат студента на получение информации, в то время как Интернет не является бесплатным источником информации.

Вузовская цифровая библиотека предоставляет студентам свободный и достаточно удобный поиск учебной информации, она оказывает им поддержку в написании рефератов, курсовых работ и выпускных квалификационных работ. Введение в эксплуатацию этой системы позволяет студентам:

- осуществлять заказ литературы;
- производить ввод библиографических описаний на документы;
- организовывать поиск литературы;
- распечатывать необходимые материалы на бумажные носители.

Структура электронно-справочно-библиографического аппарата включает электронный каталог, картотеки и алфавитно-предметный указатель. Преимущества использования заключаются в оперативности и многоаспектности поиска, удобстве и простоте.

Слайд-лекции, аудио- и видеозаписи в дистанционном обучении. Слайд-лекции, так же, как и электронная библиотека, относятся к безбумажным технологиям обучения и широко используются студентами в учебной деятельности.

В связи с тем, что в контексте дистанционного обучения количество личного общения с педагогом ограничено и увеличивается количество электронного дидактического материала, слайд-лекции в цифровом формате можно с полным основанием признать удобным средством индивидуального обучения. Слайд-лекция – это сетевая компьютерная версия специализированной лекции преподавателя, которую студент по своему выбору извлекает из сети для просмотра в любое удобное для него время. Преимущество слайд-лекции перед видеолекцией очевидно, но преимущество существует и перед контактной лекцией преподавателя. Студент чувствует себя более свободным и раскованным. Это значит, что каждый студент может:

- работать в индивидуальном режиме;
- осуществлять возврат к наиболее сложному на слух учебному материалу;
- формулировать и записывать вопросы, возникающие в процессе лекции с последующим разъяснением их на коллективном тренинге с преподавателем;
- пользоваться комплектом лекций по желанию в любое время в любом месте.

В условиях дистанционного образования исчезает потребность в посреднической деятельности педагога, так как в основе

учебного процесса лежит самостоятельная работа студентов с электронными средствами обучения. Новые информационно-коммуникационные технологии дают студентам возможность:

- делать записи лекции, не отставая от речевого потока лектора;

- многократно возвращаться к учебному материалу, осуществляя принцип «хождения по кругу в трудных местах»;

- самостоятельно расширять временные рамки изучения дисциплин учебного плана, на которые отводится строго определенное количество лекционных часов;

- работать в своем «генетически заданном темпе» и самостоятельно, без ограничения времени изучать учебный материал.

Из вышесказанного можно предположить, что видео- и слайд-лекции настолько самодостаточны, что не вызывают никаких нареканий со стороны пользователя.

В процессе изучения восприятия лекционного материала с экрана телевизора или монитора было выявлено несколько социоментальных групп студентов. В зависимости от их умения работать с электронными лекционными материалами при коллективном просмотре выделяются четыре группы:

1. Группа «студентов-телезрителей», которые переносят свой опыт просмотра телепередач из домашних условий в учебную аудиторию, они имеют привычку вслух выражать свои симпатии и антипатии к лектору и громко комментировать лекцию.

2. Группа «настоящих студентов», которые имеют сильную мотивацию, отличаются большим стремлением к получению знаний; они внимательно слушают видеолекцию, делают записи, не одобряя разговоры сокурсников во время занятий.

3. Группа «невежественных» студентов, которые ничего не воспринимают с экрана, потому что ничего не хотят знать и выражают свое отношение словами: не буду, надоело, не хочу.

4. Группа «студентов-созерцателей», которые не способны воспринимать лекционный материал из-за общего шума в аудитории, они заранее настроены на то, что будут повторно работать с этой лекцией в индивидуальном режиме.

Индивидуальный просмотр по сравнению с коллективным занятием предполагает наличие только двух групп:

1. Группа, студенты которой активно работают и с помощью наушников прослушивают лекцию, делая записи в свои тетради.

2. Группа, студенты которой не заинтересованы в получении знаний и работают формально («для галочки»); исключительно ради отчета перед педагогом они записывают с экрана в тетрадь только содержание слайдов, в отдельных случаях даже не прибегая к использованию наушников.

Эти две группы студентов отличаются наличием и отсутствием у них мотивационных стремлений соответственно. Однако в сфере современного высшего и дополнительного образования коллективные занятия с видеоматериалами значительно проигрывают по сравнению с индивидуальными занятиями со слайд-лекциями в плане усвоения учебного материала даже при качественном содержании и интересной форме его подачи. Студенты всех вышеперечисленных групп имеют различные навыки по работе с электронными лекциями, которые для формирования информационной культуры студентов и обеспечения эффективной учебной деятельности в новых условиях дистанционного обучения можно и нужно совершенствовать. Под информационной культурой понимают осмысление современной картины мира, широкое использование информационных потоков и их анализ, реализацию прямых и обратных связей с целью их адаптации, приспособление к окружающему миру, грамотное владение языками общения с компьютером, понимание его возможностей, места и роли человека в интеллектуальной среде [31, с. 89].

Таким образом, информационно-коммуникационная культура личности формируется в существующих условиях. Нельзя забывать, что личностно ориентированный подход к обучению реализуется только на определенной содержательной основе с учетом возрастных особенностей посредством как традиционных, так и инновационных технологий. Согласно этой концепции, отбор содержания образования осуществляется с учетом интеграции личностного и компетентностного подходов, которые дополняют друг друга, не вступая в противоречие.

Дистанционное обучение – это образовательный процесс, отражающий педагогическое взаимодействие удаленных друг от друга участников в аспекте их интерактивного общения посредством информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное образование востребовано современным обществом и имеет право на жизнь благодаря стремлению его граждан к свободе и самостоятельности.

Дистанционные технологии, созданные путем накопления требуемых средств технической связи и ростом спроса на высшее образование в обществе, произвели бурный информационный взрыв в системе образования, который сыграл свою роль в необходимости проведения модернизации российской образовательной системы.

На существующей стадии развития дистанционного обучения вполне оправдано комплексное использование информационных технологий в вузах при условии реальной способности реализовать все программы ФГОС. Следует заметить, что элементы очной и заочной форм традиционного обучения достаточно широко используются в дистанционном образовании. На наш взгляд, подобный педагогический плюрализм весьма положительно сказывается на формировании личности, так как чем шире вариативность моделей дистанционного обучения, тем больше возможностей для всестороннего развития личности.

ГЛАВА 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

2.1. Методологические подходы к трактовке дистанционного процесса обучения медиативной деятельности

Дистанционное образование является одним из путей решения проблемы жизненного и профессионального самоопределения человека. Оно ориентирует людей на созидательную деятельность, которая служит основой его успеха в жизни, дает представление об информационной картине мира, так как базируется на философском подходе к информации как общенаучной категории теории познания. На основе понимания человеком мира складывается мировоззрение, которое служит ему ориентиром на различных уровнях познания. Однако только широта взглядов на мир отдельного человека, которая формирует его мировоззренческие позиции, не способна исчерпать ту безграничность и бесконечность окружающего мира и отразить все многообразие подходов к восприятию и пониманию дистанционного образования. Подход как способ концептуализации знаний (по Г.Б. Корнетову) определяется некоторой идеей, концепцией и центрируется на основных для него категориях.

Разнообразный спектр подходов выдвигает такая сфера знаний, как философия образования. Высший уровень методологии определяется как философский уровень, который объединяет «общие принципы познания и категориальный строй науки в целом» [12, с. 69]. Методологические инструменты сопоставления существующих подходов к дистанционному обучению имеют свои особенности. Философское осмысление места и роли дистанционного образования в общей системе мировоззренческого знания сводится к формированию научно-информационного мировоззрения, в том числе к пониманию сложного мира многонациональной культуры, духовных ценностей, накопленных человечеством в познании глобального мира и самого себя в рамках бытия. Понятно, что мировоззренческие и онтологические подходы материального и духовного находятся в диалектической взаимосвязи, так как определяют и порождают друг друга. Так, развитие информационно-коммуникационных технологий способствует переходу граждан к информационному обществу, повышая возможность их социального выбора в зависимости от личных потребностей. Если обратиться к более глубокому философскому пониманию сущности человека, то дистанционное образование в рамках проблемы соотношения «человек – мир» развивает новое мышление и личностно-значимые качества гражданина – гибкость в обучении, академическую мобильность, определенную динамику в устройстве на работу, социальную адаптивность в обществе.

Второй уровень методологии определяется как «уровень общенаучных принципов и норм исследования» [12, с. 70]. Этот уровень методологического анализа относится в целом ко всей науке, включает операции категориями «мера», «качество», «количество» и др., а также новыми категориями в контексте дистанционного обучения «информация», «обратная связь» и пр.

В процессе дистанционного обучения важно научить личность работать с информацией, планировать ее применение, осуществлять рефлексию результатов своей деятельности. Следует предлагать информацию студенту в определенном виде и количестве с указанием приемов индивидуальной работы с ней. В условиях дистанционного обучения участник образовательного процесса переводится в активную позицию: человек воспринимает, понимает и кодирует информацию, на ее основе воссоздает картину мира, которую он использует для организации жизнедеятельности в рамках своего видения бытия. Это активизирует процесс мышления личности, развивает способность самостоятельного добывания знаний и поиска истины в «арсенале возможных теорий, моделей, схем, приемов, необходимых для ценностно ориентированной профессиональной деятельности и гражданской активности» [83, с. 3]. Таким образом, студент учится работать с информацией с целью ее эффективного дальнейшего применения для решения личных или профессионально значимых проблем. Следовательно, в дистанционном образовании приоритет отдается методологическим аспектам системной организации обучения. Системный подход дает возможность раскрыть целостность исследуемой системы дистанционного обучения, исходя из сложности ее компонентов, выявить механизмы, обеспечивающие эту целостность, найти типы связей и свести их в единую теоретическую картину (М.А. Викулина, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, И.А. Кузьмин, В.Н. Садовский и др.). При формировании медиативной компетентности данный подход позволяет системно подойти к теории содержания и методам обучения медиативной деятельности средствами новых информационных технологий.

Системная организация дистанционного процесса обучения заключается в выполнении студентами учебных программ, составленных из модулей. Модульный подход прослеживается

в модульных рабочих учебниках, в компьютерных программах, которые представляют научный обзор учебного материала, а также во всех вышеперечисленных дидактических инновациях. Регулярная отчетность в виде тестирования за изучение каждого модульного комплекса учит студентов умело планировать свой учебный труд, помогает им представить последующие работы по построению содержания – от общего к частному. Модульный подход к содержанию образования позволяет студентам осознанно усвоить весь объем учебного материала в целостном виде, а не в виде отрывочных знаний (В.И. Загвязинский, М.А. Чошанов, В.Н. Лебедев, И.П. Лебедева и др.).

Кроме того, дистанционное обучение в качестве единицы учебного процесса рассматривает не отдельный урок, а дидактический цикл. Основной организационной единицей такого обучения становится учебный блок, который в условиях дистанционного обучения включает инвариантную группу видов занятий: слайд-лекцию, импринтинговые учебные видеофильмы, исследовательские обучающие программы (R-тьюторы), многофункциональные программы (супертьюторы), имитационные профессиональные обучающие программы (I-тьюторы), модульные рабочие учебники, глоссарное обучение, самостоятельную работу в электронной библиотеке, асинхронные консультации (IP-хелпинг), индивидуальный компьютерный тренинг, коллективный тренинг (активный семинар), телеэссе и мониторинг качества усвоения знаний (тестирование) все объединены общей дидактической целью в соответствии с информационно-коммуникационными технологиями дистанционного обучения. Идеи концентрированного обучения, контрольными параметрами которого является содержание обучения, закладываются в индивидуальное модульное планирование – учебное расписание, которое самостоятельно составляется каждым студентом. При этом студент определяет временные рамки выполнения

своего индивидуального расписания, представляет его на проверку и утверждение учебному менеджеру на предмет соответствия выпискам из учебного плана (Е.Н. Князева, О.О. Мартыненко и др.).

Дистанционное обучение – это не простая замена традиционных методик методиками новых технологий. В период внедрения новых образовательных технологий нельзя забывать о смене ценностных ориентиров в области образовательной деятельности. В основе дистанционного обучения как любой педагогической теории и стратегии лежит система ценностей породившей ее общественной системы и возможность самостоятельно организовать учебный процесс. Отсутствие авторитарного давления в сочетании с мотивацией, с которой начинается процесс дистанционного обучения, и удовлетворение результатом своих действий связаны с системой ценностей, управляющей всей жизнью человека. Среди факторов, влияющих на формирование системы ценностей дистанционного обучения, можно выделить возможность:

- свободного выбора той вариативной модели дистанционного обучения, которая соответствует образу жизни и деятельности человека любого возраста;
- доступного образования в удобном темпе, месте и в удобное время;
- качественного образования в географически отдаленном пункте в условиях постоянного взаимодействия с педагогом;
- самостоятельно составленного индивидуального расписания;
- непрерывного обучения в течение всей жизни по программам дополнительного образования с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Источником и необходимым условием развития личности выступает его жизнедеятельность в конкретной социально-исторической среде, которая задает социальную программу

развития личности, определяет те виды деятельности и ценности, которые потенциально могут стать движущими силами ее развития. В рамках настоящей работы вопрос о медиативной компетентности следует рассматривать с учетом социокультурного подхода, который шире личностно-социального подхода. Социокультурный подход ставит целью одновременное и взаимосвязанное развитие групп людей и коллективов, а не только развитие отдельных личностей, то есть человека, группы, общества [77]. Социокультурный подход сформировался на основе понимания культуры как феномена бытия человеческого общества, сохраняющего духовные и материальные достижения человечества. Роль культуры для человека состоит в том, что он приобретает опыт, формирует свою картину мира и приобщается к ценностям, задающим направление развитию личности в ответ на новый социальный заказ на образование в постиндустриальном обществе. Сущностную взаимосвязь образования и культуры раскрывает принцип культуросообразности, который применительно к педагогике высшей школы трактуется как процесс овладения профессиональной культурой. Реальное расширение индивидуальных свобод, увеличение ответственности человека в определении собственной судьбы, растущая нагрузка на самостоятельность личности отражают не только качество принципа жизни и деятельности людей, но и выступают характеристикой современного дистанционного образования. Значение ценностных ориентаций человека определяется тем, что они представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Формирование ценностных ориентаций во многом способствует процессу развития личности в целом [75, с. 112]. Следует отметить, что в редких случаях работы по дистанционным технологиям обременены вопросами ценностной и социокультурной ориентации.

Таким образом, системный подход позволяет целостно воспринимать содержание, методы и средства дистанционного обучения на основе новых информационно-коммуникационных технологий. Такое образование положительно влияет на человека, его деятельность, направленную на усиление его личностного начала, на развитие его способности к самоопределению, самосознанию, сотрудничеству, самостоятельности в выборе средств и путей познания мира и взаимодействия с ним.

Третий уровень методологического анализа – «конкретно-научная методология, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине» [12, с. 70]. Ценностно ориентированный подход развивает как рациональные формы, так и способствует развитию иррациональных форм познания – интуиции, творческого подхода, активного стиля мышления. В единстве эти формы познания позволяют трактовать происходящие процессы дистанционного обучения на основе гносеологического, профессионального, антропологического, лично ориентированного подходов к пониманию сущности человека.

Личностно ориентированный подход в дистанционном образовании означает смену стиля педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Обучение, подкрепляемое современными технологиями, требует изменения отношения к личности самого студента. Однако без учета возраста обучаемых, их индивидуальных особенностей и личностных целей нельзя выработать модель самообучения. Усилия педагога в процессе дистанционного обучения следует направить на то, чтобы научить каждого студента строить линию поведения, дать возможность каждому увидеть собственный смысл жизнедеятельности, проявить определенную свободу действий, почувствовать ответственность за результат своих действий, то есть помочь студенту сформировать личный опыт самостоятельности и само-

реализации. В последние годы современные психологи и педагоги (А.Г. Асмолов, М.А. Викулина, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, А.А. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, И.С. Якиманская и многие другие) все чаще обращаются к личностно ориентированным моделям обучения.

Индивидуальный подход подразумевает выявление и становление в каждом студенте своеобразных элементов потенциальных возможностей, построение содержания подготовки и подбор методов, адекватных уровню их развития и личностным возможностям, способностям, склонностям и пр. Дистанционные технологии, способствующие индивидуализации обучения, в большей степени поддерживают мотивацию у студентов к учебному процессу. Пассивное потребление знаний превращается в активное самостоятельное обучение, которое направлено на формирование индивидуального стиля каждого студента. Дистанционное обучение связано с большими волевыми усилиями студентов и значительными затратами времени на учебную деятельность. Студенты, работающие по индивидуальному расписанию в самостоятельном режиме, сохраняют интерес к учебе и легче входят в новую систему требований. Вместе с тем дистанционное обучение не требует от студента изменений в его образе жизни, дает возможность социального выбора, повышает их готовность к такому выбору. При этом мнение о смещении «фокуса образования с аудитории на личность» правомочно и в условиях дистанционного образования, так как никто не изолирует человека от общества, в котором он постоянно живет, работает, общается.

Человек как существо социальное постоянно испытывает потребность получать информацию, передавать ее другим, решать проблемы, вести дебаты и переговоры. Необходимость человеческого общения и взаимодействия в студенческой аудитории выражается в способности формулировать вопрос,

отвечать, рассказывать, сообщать или дополнять. Определенная система упражнений, направленная на развитие языковой коммуникации, вырабатывает правила коммуникативного поведения. В условиях дистанционного обучения коммуникативный подход основан на использовании интенсивных образовательных технологий, в том числе виртуальных программ, интернет-связи, интерактивного обучения и пр.

Деятельностный подход определяет общенаучный подход – единства теории и практики. В нашем исследовании он направлен на:

- определение понятия информационной и медиативной компетентности как цели обучения в области медиативной деятельности;
- создание учебной компьютерной программы с целью формирования медиативной компетентности;
- разработку содержания и автоматизированного контроля и оценки результатов обучения медиативной деятельности на компетентностном уровне.

Деятельностный подход занимает основную позицию и в зависимости от специализации приобретает инвариантный характер (Н.Ф. Талызина, А.А. Реан, А.Н. Леонтьев, В.С. Лазарев, А.В. Купавцев и др.).

Компетентностный подход является методологией, обеспечивающей модернизацию российского образования в соответствии с требованиями современного общества к качеству образования будущих специалистов. А.Л. Андреев считает [1; 2], что компетентностный подход возник в результате того, что студенты, без запинки излагающие тот или иной теоретический материал, не могут применять его для решения конкретных предметных задач, так как система образования является только ретранслятором знаний. Недаром некоторые авторы полагают, что когнитивной основой всех компетенций являются

научные знания. Компетентностный подход как основа модернизации российского образования и как социальная стратегия использования дистанционных технологий с целью формирования медиативной компетентности у будущих специалистов направлен на развитие обучаемости, самоопределения, самоактуализации, социологизации и индивидуализации. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые смыслообразующие категории: компетентность и компетенции. О новых образовательных конструктах (компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций) писали в середине 1980-х гг. ученые стран Европейского союза Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, С. Шо, А. Шелтен и др. [35, с. 23-30]. По-разному подходят к трактовке термина «компетентность» А.Л. Андреев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Э. Сыманюк, А.В. Хуторской.

Четвертый уровень анализа (собственно методически-процедурный) соотносится авторами с методикой и техникой исследования, возможно, с разработкой технологии, общих процедур реализации различных процессов, в частности образовательного.

Дистанционные технологии предлагают новые подходы, позволяющие педагогу оформить педагогические идеи и найти способы их реализации в дидактической модели, направленной на формирование медиативной компетентности личности. С этой целью в качестве методологической основы формирования медиативной компетентности необходимо сочетать системный, личностно ориентированный и компетентностный подходы с педагогическим потенциалом дистанционных технологий. Их соотнесение друг с другом показывает, что они не входят в противоречие, а в процессе реализации педагогического потенциала дистанционных технологий дополняют друг друга. В свою очередь, активно развивающиеся дистанционные технологии

обучения сопровождают специально организованное воздействие на студента, в ходе которого он получает информацию, реализует свои потребности в познании и общении, используя разнообразные коммуникации.

Конкретная методология исследования в области дистанционного образования объединяет исходные положения, ключевые принципы и способы познания, имеющие общенаучный смысл. Методологический принцип объективности применения дистанционных технологий позволяет получить анализ объективных проявлений, логики исследования проблем и обоснованных выводов. Сочетание философского закона единства и борьбы противоположностей, логических категорий «причина» и «следствие», «общее» и «отдельное», «сущее» и «должное» позволяет исследовать проблемы жизненных и профессиональных противоречий в области современного образования. В свою очередь методологическая интеграция дополняющих друг друга педагогических постулатов по целеполаганию (лично ориентированного, индивидуального, коммуникативного, социокультурного, деятельностного и компетентностного) и подходов по организации учебного процесса (системного, модульного и концентрированного) способствует решению противоречий в системе образовательной политики современного информационного общества.

2.2. Лингвистическая концепция обучения студентов медиативной деятельности в вузе

В системе российского образования, которое отличается своей фундаментальностью, изучение учебных предметов всегда было основано на знаниях. В связи с растущей неудовлетворенностью узкопрофильной подготовкой профессиональных кадров в свете приоритетного национального проекта «Образование», инициированного Президентом РФ В.В. Путиным, идут поиски «широкого профиля» образования

на основе внедрения двухуровневой подготовки, что выражается в намерениях модернизации российского образования на компетентностной основе. В рамках этого процесса современному обществу требуются специалисты, способные выполнять свои профессиональные обязанности на качественно новом уровне. Узкопрофессиональный подход к образованию сегодня недостаточен и требует подготовки к трудовой деятельности специалистов, ориентирующихся в обширном информационном потоке, находить и обновлять знания, а также применять их в практической деятельности. Наряду с профессиональными знаниями и умениями сегодня ценятся новые способности, касающиеся устного и письменного общения.

Обучение устной и письменной медиативной деятельности представляется особенно актуальным по причине возникновения противоречий между стремительным развитием экономического и культурного сотрудничества народов и невозможностью людей общаться друг с другом из-за низкого качества их лингвистической подготовки.

В настоящее время языковая подготовка студентов в вузе не позволяет говорить о них как о медиаторах. Все выпускники современного вуза обладают лингвистическим образованием в соответствии с ФГОС, но уровень их лингвистической компетентности нельзя считать достаточным для осуществления медиативной деятельности в тех случаях, когда это касается специальных текстов. Медиатора, который не владеет достаточными знаниями специальной терминологии и социокультурной коммуникацией, нельзя считать компетентным в области практической переводческой деятельности.

В рамках данного исследования рассмотрению подвергнуты не теоретические аспекты, идеи и положения лингвистических школ, а вопросы практического владения языком, которые разрабатываются на лингвистической основе с уче-

том таких факторов, как уровень знания и использование грамматики, лексики, фонологии и орфографии, а также такие аспекты языка, как беглость, гибкость, связность и уместность речи. В связи с этим под лингвистикой мы понимаем ее утилитарную и прикладную направленность.

На уровне учебного предмета представление о содержании образования становится более конкретным. Оно воплощается в научных трудах по методике преподавания, а также в нормативных материалах, программах, планах, стандартах, рекомендациях и пр. Для осмысления конкретных моментов собственной повседневной работы преподаватель по мере необходимости прибегает к научным знаниям не в познавательных, а в практических целях и руководствуется не научной логикой, а логикой практической деятельности. Ему в любой момент могут потребоваться знания, относящиеся к лингвистике, дидактике, психологии и т. д., и он будет пользоваться ими непосредственно, применительно к конкретным ситуациям, возникшим в ходе работы [64, с. 147].

При этом придется учитывать двоякий характер специальных компетентностей, формируемых у студентов с помощью лингвистики. С одной стороны, областью приложения полученных студентами знаний, методов и способов лингвистической деятельности служит сама лингвистика, с другой – многообразная в своих проявлениях окружающая действительность.

Лингвистика, будучи в определенном отношении независимой дисциплиной, зависит от тех наук, с которыми она связана по логике, а также от общего научного познания. Теория и методика профессионального образования в области иностранных языков опирается на лингвистику и черпает из нее данные, касающиеся характеристики лингвистических закономерностей изучаемого языка, особенностей его грамматического строя, фонетической и лексической систем. Усилия большинства лингвистов и основная линия развития лингвистической теории в течение многих

лет были направлены на изучение языка как знаковой системы в сосюрловском понимании. Теория языка как предмета исследования была изложена Ф. де Соссюром в «Курсе общей лингвистики» около 100 лет назад. Тезисы, сформулированные с наибольшей систематичностью и последовательностью автором в этой книге, определили дальнейшее развитие лингвистической науки на много десятилетий вперед. Концепция ученого [74], значительно расширив онтологическую картину изучаемого объекта, определила предмет исследования науки о языке. Сильной стороной теории языка Ф. де Соссюра является его умозрительная часть; она декларативно была направлена в сторону изучения языка в его синхронической фазе. Введенные им дихотомии «языка и речи», «синхронии и диахронии», отношения между языковыми элементами (ассоциативные и синтагматические) получили повсеместное признание и с определенными модификациями были приняты во всех направлениях структурной лингвистики. В 1980-е годы современная лингвистика начала обращаться к изучению речевой деятельности человека как одного из важнейших видов целенаправленной деятельности человека, а подход к языку и речевой деятельности осуществлялся с точки зрения реализации коммуникативной функции языка, т. е. языка как способа речевого оформления высказывания в различных коммуникативных ситуациях.

Учебный предмет «Иностранный язык», который не может представлять собой простую проекцию лингвистики как науки на практику, рассматривается с позиций педагогической дидактики. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в системе общего образования. Однако следует заметить, что не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «Иностранный язык». Важно учитывать не только логику науки, но и условия протекания и закономерности, в которых учебный

процесс реализуется, охватывает каждого студента. Если овладение лингвистическими и социокультурными компетенциями направлено на формирование медиативной компетентности, то студенты не обязаны в данном случае усваивать теоретические основы соответствующей науки «Лингвистика».

В рамках настоящей работы мы будем говорить о медиативной (посреднической) деятельности, опираясь на то, что лингвистическая подготовка в широком смысле этого слова охватывает специалистов разных областей знаний. Специалист не может обладать медиативными компетенциями, если он не приобрел необходимых лингвистических знаний в процессе усвоения учебного материала. Сами по себе компетенции без знаний не могут быть востребованы работодателем. В условиях формирования лингвистической компетентности знаниевый подход обязательно предшествует практической деятельности, а с переходом от знаний к практической компетентности нельзя забывать о том, что подготовка специалиста не может быть представлена без умений, обеспеченных определенными знаниями.

Дистанционное обучение медиативной деятельности проходит аналогично с другими видами деятельности, но у него своя специфика. Процесс дистанционного обучения ориентирован не на простое заучивание информации, а на образовательный результат подготовки будущего специалиста к профессиональной медиативной деятельности, основанной на лингвистических знаниях и социокультурном опыте. Из-за практической направленности обучение медиативной деятельности в меньшей степени использует лекционный материал. Однако для того, чтобы выпускник вуза знал особенности культуры страны, на языке которой он говорит, следует усилить роль лекционного цифрового контента страноведческого характера. В процессе дистанционного обучения медиативная деятельность формирует у студента способность к выполнению разноплановой

посреднической деятельности с учетом современных потребностей общества, личности, отдельных социальных групп. Для осуществления этой цели требуются специалисты, способные выполнять не только информационную и медиативную деятельность в контексте своих профессиональных функций, но и обладающие также определенными личностными качествами для будущей сферы деятельности.

Вся речевая деятельность, в том числе медиация, осуществляется как в устной, так и письменной форме на основе овладения определенным объемом языкового материала. Письменная и устная медиация обеспечивают обмен информацией между людьми: устная медиация включает синхронный перевод, последовательный перевод, неформальный перевод (для иностранцев в России, для соотечественников за рубежом, в формальных и неформальных беседах), письменная медиация охватывает адекватный перевод научных и юридических текстов, художественный перевод, редактирование статей, передачу содержания текста для неспециалиста.

Медиация, так же, как и интеракция, относится к взаимодействию. Для осуществления различных видов речевой деятельности, в том числе и медиации, в ситуациях общения человек использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта. Формирование медиативной компетентности происходит в процессе медиативной деятельности, содержание которой строится на основе коммуникативных (лингвистических, социокультурных и рефлексивных) стратегий.

Коммуникация – это комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми через универсальную систему вербальных (звуковых и графических) или невербальных (жесты, мимика, интонация и т. д.) знаков. Об этом пишут В.А. Кан-Калик, М.В. Носков, Б.А. Родионов, В.Д. Ширшов и др.

Коммуникативные стратегии вербального типа представляют различные виды речевой деятельности, связанные с восприятием, порождением, интерактивными действиями и медиацией. Тот человек, который применяет все необходимые средства для мобилизации своих ресурсов и активизации навыков и умений, то есть попеременно и многократно то порождает, то получает информацию, должен владеть языком настолько, чтобы выступать в роли посредника (медиатора) между собеседниками, которые говорят на разных языках.

К коммуникативным стратегиям невербального типа относятся:

- действия, сопровождающие языковую деятельность: указания, демонстрация действий, хорошо видимые действия;
- паралингвистическое поведение: язык жестов, использование экстралингвистических звуков, просодические характеристики;
- паратекстуальные элементы: иллюстрации, схемы, типографические элементы и т. п. [65, с. 90].

Поскольку настоящее исследование касается дистанционного процесса обучения, то коммуникация рассматривается, с одной стороны, как педагогически организованное средство передачи и приема информации, с другой – как процесс передачи информации через лингвистические культурные каналы в процессе медиативной деятельности – с одного языка на другой. В процессе общения, когда собеседники говорят на разных языках и не могут понять друг друга, не всякий пользователь может передать содержание конкретного акта коммуникации в контексте определенной ситуации.

Медиативная деятельность основывается прежде всего на лингвистических знаниях, которые выпускнику необходимо уметь использовать в различных коммуникациях производственной деятельности. Чтобы применять полученные знания в своей будущей профессиональной деятельности, необходимо:

- обеспечить достаточный уровень медиативной компетентности в условиях глобализации;
- разработать дидактическую модель формирования медиативной компетентности студентов в вузе;
- выделить базовую языковую основу как инвариант дальнейшего накопления знаний при построении содержания обучения;
- рассмотреть вопрос подготовки медиатора с использованием учебной компьютерной программы.

Известно, что овладеть лингвистическими компетенциями нельзя раз и навсегда. В течение всей жизни уровень лингвистических компетенций может меняться в зависимости от характера медиативной деятельности. Если в течение длительного времени лингвистические компетенции не востребованы, они утрачиваются, но их можно совершенствовать всю жизнь. На протяжении всей жизни человек испытывает потребность практического владения лингвистическими компетентностями для общения, свободы передвижения, развития сотрудничества. И если совершенствование лингвистической компетентности продолжается в течение всей жизни, то инвариантное ядро обрастает лингвистическим материалом, а лингвистическая подготовка человека постепенно совершенствуется в течение всей жизни, начиная с дошкольного образования и заканчивая обучением взрослых.

2.3. Компетентностный подход в обучении медиативной деятельности. Понятие медиативной компетентности

Введение термина «медиативная компетентность» в контексте настоящего исследования объясняется необходимостью дополнить недостающие компетентности современному специалисту в его трудовой деятельности. Способность личности осуществлять медиативную деятельность определяется должностью, а также местом работы специалиста и актуализируется

в профессиональной деятельности в виде медиативной компетентности. Обучение медиативной деятельности студентов направлено на приобретение ими лингвистических знаний и социокультурного опыта в виде компетентностей для выполнения коммуникативных задач на профессиональном уровне.

Исходя из широкого понимания образования, заложенного в программу подготовки бакалавров, необходимо отметить, что сейчас требуются специалисты, способные не только выполнять свои профессиональные функции, но и готовые к реализации тех компетентностей, которые востребованы как в составе междисциплинарных направлений обучения, так и внутри каждого из них. В настоящем исследовании мы рассматриваем медиативную компетентность как социальную стратегию, которая позволяет субъектам исполнять роль медиаторов в профессиональной деятельности и осуществлять ее на качественно новом уровне. Медиативная компетентность формируется на основе «знаниевых» требований (компетенций); внешне похожие на привычные ЗУНы, а на самом деле – по-иному интерпретируемые качества, которые студенты приобретают, чтобы развить способность постоянно учиться, находить и обновлять знания, повышать свой профессионализм [4, с. 21]. Компетенции, не обеспеченные знаниями, не могут быть востребованы работодателем, и специалист, который не приобрел необходимых лингвистических знаний, не обладает способностью к медиативной деятельности. Медиатора, который не владеет достаточными знаниями специальной терминологии и социокультурным опытом, нельзя считать компетентным в области практической переводческой деятельности. В этом случае «знаниевый» подход обязательно предшествует практической деятельности, а подготовка специалиста не может быть представлена без умений, обеспеченных определенными знаниями. Таким образом, с точки зрения компетентностного подхода формирование личностных и профессиональных компетенций происходит «в обществе знаний».

Формирование медиативной компетентности происходит в процессе медиативной деятельности, содержание которой строится на основе коммуникативных стратегий. Как универсальное понятие «коммуникация» используется в области различных наук, таких как философия, лингвистика, психология, социология, информатика и пр.

Коммуникативная языковая компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых включает знания, умения и навыки. Коммуникативные стратегии представлены знаниями (компетенциями) вербального и невербального характера. Г. Чанышева выделяет два компонента коммуникативной компетентности: вербальную компетентность и невербальную (социокультурную) компетентность. Вербальную компетентность определяют как уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказываний, отсутствие трудностей в письменной и устной речи, вариативность интерпретации информации, хорошую ориентацию в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи. Примером вербальной компетентности является деятельность профессионального переводчика, синхронно переводящего устную речь. От него в этом случае требуется быстрое и адекватное понимание высказывания, нахождение и использование точного эквивалента в буквальном и контекстном значении слов и понятий [86, с. 148-151].

Лингвистические компетенции вербального типа являются важнейшей составляющей учебного процесса, так как они образуют основу для содержания обучения. В рамках лингвистической компетенции выделяются лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции.

Социолингвистическая компетенция охватывает знания и умения, необходимые для эффективного использования языка

в социальном контексте, а именно: маркеры социальных отношений (выбор и использование форм приветствия и общения, условности ведения интерактивной коммуникации), правила вежливости, народная мудрость, регистры общения, диалект и акцент.

Прагматическая компетенция охватывает компетенцию дискурса (знание правил построения высказываний и умение упорядочивать предложения), функциональную компетенцию (умение использовать устную и письменную речь для выполнения конкретных функций: микрофункций и макрофункций, схемы взаимодействия, при соблюдении двух основных показателей уровня функциональной компетентности, таких как беглость и точность).

Все указанные виды компетенций помогают будущему специалисту так или иначе развить у себя умение общаться и, следовательно, могут рассматриваться как коммуникативные компетенции. В процессе дистанционного обучения набор компетенций в области профессиональной деятельности расширяется. Среди них следует отметить декларативные знания о мире, практические умения и навыки, например, применения информационно-коммуникационных технологий, экзистенциальную компетенцию (влияние личностных факторов), а также познавательные способности личности. Эти компетенции, не являясь языковыми, обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Они также выступают как ориентиры в процессе формирования медиативной компетентности. Таким образом, медиативная деятельность – это не односторонний, а сложный интегрированный процесс, направленный на формирование медиативной компетентности на основе следующих компонент:

1. Коммуникативной как способности интегрированно применять лингвистическую и социокультурную компетенции.
2. Информационной как умения применять информационно-коммуникационные технологии для извлечения информации.

3. Аутопсихологической (рефлексивной) как состояния, направленного на осознание уровня собственной деятельности и своей способности.

4. Специальной как знания, квалификации и опыта профессиональной деятельности.

Медиативная компетентность формируется в результате реализации лингвистических, социокультурных и информационных компетенций, каждая из которых имеет коммуникативный характер, так как способна строить межличностные отношения. Так, в процессе многообразных взаимодействий происходит преобразование всех элементов образовательного процесса как системы – это дает право считать коммуникацию педагогической. Рассмотрим подробно компоненты медиативной компетентности (рис. 2).

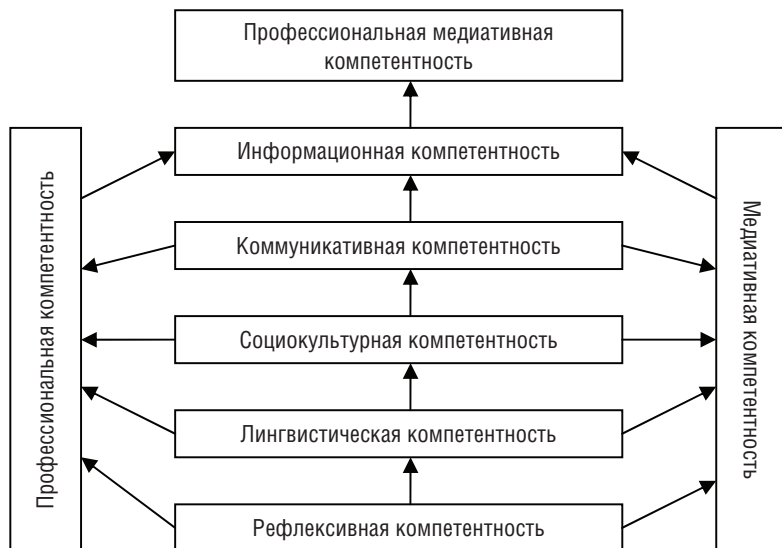


Рисунок 2. Система взаимосвязей в рамках профессиональной медиативной компетентности

Лингвистические компетенции, которые объединяют четыре понятия, а именно:

- лексическую компетенцию – знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность использовать их в речи;

- грамматическую компетенцию – знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи;

- семантическую компетенцию – знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать;

- фонологическую компетенцию – знание и умение воспринимать и воспроизводить звуковые средства языка, просодику и фонетическую редукцию.

Главные вопросы практического владения языком всегда разрабатываются на лингвистической основе с учетом уровня знания и использования грамматики, лексики, фонологии и орфографии, то есть грамматической и лексической правильности, точности построения, а также таких аспектов языка, как беглость, гибкость, связность, уместность речи.

Социокультурные компетенции включают не только овладение понятием культуры страны изучаемого языка, но и постоянное сравнение национального и интернационального, общечеловеческого и индивидуального опыта с помощью культурных понятийных связей [86, с. 150]. Знание чужой языковой культуры, ее ценностей определяет специфику поведенческого и речевого этикета, помогает медиатору избежать социолингвистической интерференции. Знание социокультурной стороны языка необходимо для естественного общения, неотъемлемого от понятия коммуникативной компетентности, которая лежит в основе организации любого общения, включая процесс обучения. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция смещения акцента с необходимости формирования у студентов

чисто практических навыков медиативной деятельности по овладению социокультурными компетенциями, без которых невозможно взаимодействие различных культур.

Под коммуникативной компетентностью понимаем «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [86, с. 148].

Коммуникативный подход к обучению иноязычной речи составляет основную часть концепции настоящего исследования. Коммуникативность означает использование лишь главных закономерностей речевого общения, моделирование некоторых его сторон для более успешного обучения студентов определенной сфере медиативной деятельности. К существенным недостаткам дистанционного обучения специалисты единодушно относят нехватку личного общения преподавателя и студента. Отсутствие межличностного общения часто нивелирует явные преимущества дистанционного обучения: экономичность, прогрессивность, возможность личного планирования графика и расписания обучения, так как исключает из учебного процесса возможность эмоциональной реакции на текущую учебную ситуацию.

Одним из путей решения проблемы является применение компьютерных программ в процессе овладения лингвистическими компетенциями, которые в значительной степени облегчают деятельность преподавателя и студента.

Информационные компетенции включают умение работать с различными электронными источниками учебной информации. Ограничиваясь собственно учебной деятельностью в системе

«человек-компьютер», информационные компетенции можно отнести к общим учебным компетентностям. В современных вузах при овладении лингвистическими (коммуникативными) компетенциями в редких случаях присутствует ориентация на использование знаний и умений информационно-коммуникационных технологий в процессе учебной и будущей профессиональной деятельности. Развивающиеся дистанционные технологии обучения сопровождают специально организованное воздействие на студента, в ходе которого он активно участвует в процессе овладения информацией, реализует свои потребности в познании и общении, вступая в процесс разнообразных коммуникаций. Поэтому в ходе обучения с использованием компьютера и мультимедийных технологий у каждого студента необходимо прежде всего сформировать соответствующие выделенным действиям общие компетентности компьютерного пользователя, составляющие действенную основу его начальной компьютерной грамотности. Таким образом, одной из основных идей эффективного обучения медиативной деятельности является идея непрерывного и комплексного формирования медиативной компетентности как дополнительного интегративного свойства личности, которое характеризует осведомленность человека в области лингвистических компетенций и его способность реализовать их в процессе коммуникации в рамках своей профессиональной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии могут существенно изменить процесс овладения лингвистическими компетенциями, а консультации в режиме онлайн с педагогом способствуют развитию медиативной компетентности. При таком быстром темпе развития информационно-коммуникационных технологий за этим видом обучения большое будущее. Необходимо определить, насколько новая технология сможет обогатить обучающие методики. Традиционно специфика

коммуникативной компетентности заключается в первую очередь в непосредственном общении преподавателя и студента на протяжении всего процесса обучения. Данная форма передачи знаний, умений и навыков подразумевает живое общение. Таким образом, медиативная компетентность, способствуя реализации коммуникативных возможностей, совершенствует личность, одновременно развивая ее культуру.

Общая методология исследования основана на философском подходе к системному научному поиску как совокупности теории и практики. Диалектический метод познания объединяет философские и психолого-педагогические закономерности обобщенного характера. Дистанционное обучение – это процесс, в котором реализуются личностно ориентированные цели обучения и воспитания. Его отличают элементы демократизма, гуманизма, свободы выбора. Переход на интегральные деятельностно-практические умения – компетентности вызван возросшим спросом в обществе на специалистов, способных выполнять функции медиативной деятельности. Медиативная компетентность – это дополнительное интегративное свойство личности, которое характеризует готовность человека к медиации и его способность реализовать ее в процессе коммуникации в рамках своей профессиональной деятельности.

ГЛАВА 3

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

3.1. Дидактическая модель формирования медиативной компетентности в вузе

Идея эффективного обучения медиативной деятельности предусматривает разработку комплексной профессиональной подготовки студентов на компетентностном уровне. Для решения проблемы формирования медиативной компетентности специалистов необходимо:

- изучить характер медиативной деятельности студентов;
- определить дидактические принципы реализации медиативной компетентности;
- вскрыть структуру формирования медиативной компетентности.

С этой целью разработана дидактическая модель формирования медиативной компетентности, дидактические основы реализации которой направлены на использование педагогического потенциала дистанционных технологий (рис. 3).

Разработка дидактической модели формирования медиативной компетентности является наиболее конструктивной альтернативой создавшемуся положению, так как воспроизводит

овладение медиативной деятельностью на компетентностном уровне, что составляет цель процесса обучения циклу лингвистических дисциплин средствами дистанционных технологий.

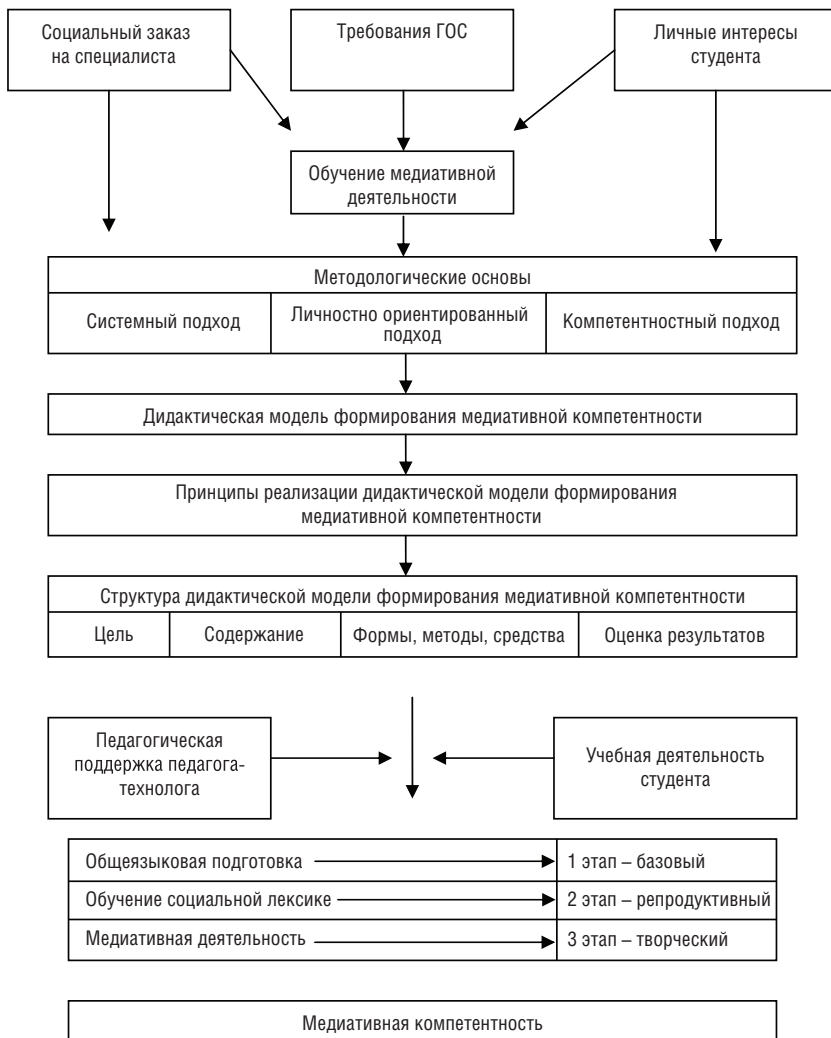


Рисунок 3. Дидактическая модель формирования медиативной компетентности студентов в вузе

Предлагаемый подход к формированию содержания дисциплин основан на требованиях ФГОС, предъявляемых к организации учебного процесса в вузе с позиции интеграции цикла лингвистических дисциплин, изучаемых в условиях применения дистанционных технологий и ориентированных на формирование медиативной компетентности с учетом личных потребностей студентов и развития их способностей. Теоретической основой системы обучения медиативной деятельности являются концептуальные положения системного, личностно ориентированного и компетентностного подходов. При осуществлении педагогического проектирования содержания подготовки специалистов в вузах наибольшее распространение получил компетентностный подход, опирающийся на процесс речевой деятельности студента.

Функции вербальной медиативной деятельности составляют целостную медиативную деятельность. В зависимости от решаемых задач они приобретают инвариантный характер.

Системный подход к построению модели медиативной деятельности позволяет в комплексе рассмотреть теорию содержания и методы медиативной деятельности, новые технологии. Дидактическая модель формирования медиативной компетентности разработана на основе взаимосвязей в рамках профессиональной медиативной компетентности. Медиативная деятельность базируется на лингвистических и социокультурных знаниях, которые необходимо уметь использовать в различных коммуникациях производственной деятельности, при этом профессиональное общение медиатора расширяет его кругозор и развивает творческие способности.

Подготовка к медиативной деятельности должна проводиться в три этапа. Первый (базовый) этап направлен на формирование лингвистических знаний и умений общезыкового характера. Уровень соответствует первому – второму семестрам

обучения иностранному языку. Второй (репродуктивный) этап ориентирован на изучение специальной лексики и формирование профессиональных знаний и умений для того, чтобы вести медиативную деятельность на репродуктивном уровне. Уровень соответствует третьему – четвертому семестрам обучения. Третий (творческий) этап направлен на формирование готовности студентов к саморазвитию через совершенствование медиативных умений на практическом профессиональном уровне. Уровень соответствует периоду прохождения производственной практики с пятого по восьмой семестры.

Чтобы приблизить нашу систему образования, основанную на знаниях, к потребностям общества, у студентов вузов следует формировать профессиональные компетентности. В противном случае выпускники вузов не будут готовы применять полученные в вузе знания в своей будущей профессиональной деятельности, так как у них не сформирована компетентность в области медиативной деятельности.

Дидактическая модель формирования медиативной компетентности становится необходимой каждому студенту для осуществления индивидуальной продуктивной познавательной деятельности. Индивидуальный подход к формированию медиативной компетентности – это существующая реальность, так как большинство полиглотов страны искали и находили свои пути в процессе овладения лингвистическими компетенциями с учетом особых природных задатков. При этом каждый человек должен понимать, что «феномена лингвистической безнадежности для нормального человека не существует» (И.А. Зимняя). Единственное, что должен сделать каждый человек, – использовать те задатки, которые у каждого сформированы родной речью, и развивать способности. Задача преподавателя – показать, как учить, чему учить и предостеречь от явно тупиковых направлений. На наш взгляд, применение

современных образовательных технологий позволяет студентам преодолеть те высокие барьеры, перед которыми приходится останавливаться всем вне зависимости от способностей или условий.

Если в школе учитель не сумел сформировать у учащихся потребность дальнейшего самообразования, то первокурснику в вузе сложно переходить на обучение без помощи преподавателя. Учащиеся приходят в вуз со своим багажом индивидуальных способов познавательной и практической деятельности, которую они приобретают стихийно в основном во внеурочное время, поэтому зачастую формирование индивидуального стиля не гарантирует качество и эффективность.

В вузе педагогу следует планомерно и постоянно направлять свои усилия на формирование у студентов умений продуктивной познавательной деятельности (умений учиться) с учетом личностных характеристик, взглядов, темперамента. В условиях дистанционного образования способность к самообразованию имеет особое значение для процесса овладения лингвистическими компетенциями. Стратегии, используемые студентом для выполнения той или иной задачи в учебных целях, зависят от его способностей, при этом сам учебный процесс направлен на формирование медиативной компетентности.

Стиль учебной деятельности каждого студента характеризуется индивидуальностью в осуществлении познавательной деятельности. Так, к концу обучения в рамках обязательной программы у них формируется потребность в дальнейшем самообразовании, то есть они учатся овладевать знаниями без помощи преподавателя. Если у студента отсутствует самодисциплина и ответственность, то у него слабо развита учебная мотивация, без которой не может быть активной самостоятельной когнитивной деятельности.

Стратегия развития активной индивидуальной когнитивной деятельности студентов предполагает проведение на каждом этапе предварительных инструктивных занятий с педагогом. Эти занятия направлены на формирование психической готовности студентов к индивидуальному компьютерному тренингу. Для этого студенты:

- овладевают навыками работы с компьютерной программой;
- имеют положительное отношение к компьютерному обучению, то есть с удовольствием работают на компьютере;
- достаточно мотивированы, ответственны и дисциплинированы;
- обладают определенными индивидуальными когнитивными особенностями, так как познавательный уровень учебной деятельности студентов связан с их различными способностями и интересами.

Следует заметить, что учебная деятельность по овладению комплексом медиативных компетенций осуществляется на основе актуализации мотивационных и когнитивных факторов. Под когнитивными факторами рассматривается следующая система компонентов: содержание учебного материала, условия его усвоения, продуктивность его познавательной деятельности. Компьютерная форма овладения медиативными компетенциями предполагает высокую интеллектуальную активность студентов, так как выполняемые ими разнообразные упражнения и задания направлены на интенсификацию их познавательной деятельности с целью расширения объема знаний.

Таким образом, применение компьютерных программ развивает у студента активную индивидуальную когнитивную деятельность и направляет ее на выработку и автоматизацию навыков, необходимых для формирования медиативной компетентности. Вместе с ней у студента возникает необходимость

в рефлексии как аутопсихологической компетенции, которая в сочетании с профессиональной компетентностью, вызывает потребность к самоанализу и самостоятельному творчеству.

От того, как будет развиваться индивидуальная когнитивная деятельность студента, будет зависеть дальнейший процесс обучения студента, его интеллектуальная зрелость.

Использование информационных технологий с применением компьютерных программных средств обучения в значительной степени может повлиять на формирование медиативной компетентности коммуникативного характера в российских вузах. При этом меняются привычные формы и методы лингводидактики. Необходимо помнить, что специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается в личном общении (педагогическом взаимодействии) педагога и студента на протяжении всего процесса обучения. Нет возражений по поводу того, что человек всегда овладевает лингвистическими компетенциями самостоятельно, это характерно для любой формы обучения. Педагог является посредником между студентом и учебным предметом, он управляет процессом медиативной деятельности. При этом возникает необходимость создания некой атмосферы взаимопонимания на уровне общности, а также условий для взаимопроникновения культур, что обогащает все нации и с точки зрения распространения и культивирования лингвистических компетенций, и с точки зрения культурного взаимообогащения и здорового прагматизма. Использование слайд-лекций страноведческого характера должно в обязательном порядке быть в учебных планах и способствовать упрочнению гуманитарных ценностей, а также вести к духовному и культурному обогащению будущих специалистов. В ходе обучения у каждого студента необходимо прежде всего сформировать соответствующие выделенным действиям общие компетентности компьютерного пользователя, составляющие действенную основу его

начальной компьютерной грамотности, используя компьютер и мультимедийные технологии. Идеи и принципы дистанционного обучения, основным условием которого является индивидуальная учебная деятельность с применением информационно-коммуникационных технологий, создают основу для развития самостоятельной свободы и ответственности студента за свои действия при выполнении учебной задачи и соблюдении сроков ее выполнения.

Так, дидактическая модель обучения медиативной деятельности обеспечивает индивидуальную траекторию формирования медиативной компетентности.

3.2. Принципы реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности

Если рассматривать дидактические принципы в контексте дистанционного образования как части общей системы образования, то можно отметить, что дистанционное образование подчиняется, по крайней мере, двум положениям нормативного характера, которые, с точки зрения В.В. Краевского, следует считать общими принципами образования. Первый (главный) систематизирующий – принцип гуманизации образования; другой – общий для всего образовательного процесса – принцип информатизации образования, представляющий собой часть процесса информатизации современного общества [51, с. 16].

Указанные принципы образования не вступают в противоречие, однако принцип гуманизации образования имеет абсолютный приоритет. В контексте формирования медиативной компетентности коммуникативного характера, относящегося к гуманитарной сфере познания, принцип гуманизации образования реализуется и раскрывается в первую очередь. Лингвистические знания, востребованные в современном обществе, помогают ориентироваться на рынке труда и с учетом интересов личности

способствуют развитию интеллекта, а также таких личностных качеств, как коммуникабельность, мобильность, контактность и динамизм.

Принцип информатизации современного общества предполагает использование информационно-коммуникационных технологий в обучении и ориентирован на достижение стратегической цели – подготовку творчески мыслящей и действующей индивидуальности, а также формирование информационной компетентности будущего специалиста. Гармоничное сосуществование двух основных педагогических принципов еще раз подчеркивает единство традиционного и дистанционного образования и необходимость целенаправленного формирования информационной компетентности у участников учебного процесса.

Существующие теории лично ориентированного обучения, направленные в рамках настоящего исследования на личность, ее индивидуальные и возрастные особенности, затрагивают не только дидактику и организацию учебного процесса, но и влияют на социальный опыт человека в обществе (опыт эмоционально-ценностных отношений). Этот опыт формирует социокультурную компетентность студента. Поэтому автор настоящего исследования считает необходимым рассмотреть дидактические основы применения дистанционных технологий с целью формирования медиативной компетентности на социокультурном уровне.

Вместе с тем творчески выполненное качественное дидактическое обеспечение не всегда является гарантией успешной образовательной деятельности. Опытный преподаватель знает, что не все зависит от особых учебников или недоступных методик. Из всех современных достаточно эффективных методов ни один не дает положительного результата мгновенно и может привести как к выдающимся достижениям,

так и к полным провалам. В свою очередь, если преподаватель правильно оперирует дидактическими принципами, направленными на решение задач и достижение цели обучения, он может предвидеть эффективность их реализации в процессе овладения лингвистическими компетенциями. В случае если преподаватель пренебрегает использованием дидактических принципов овладение лингвистическими компетенциями становится формальным и неэффективным. Известно, что обучение, которое направлено только на передачу знания, бывает менее эффективным при игнорировании преподавателем таких дидактических принципов, как принцип самостоятельности и сознательности, а если точнее, сознательной активности. Итак, решение образовательных задач, осуществляемое на основе соответствующих дидактических принципов обучения, несомненно, ведет к достижению образовательных целей.

Однако в рамках непрерывного овладения медиативной деятельностью не всегда соблюдаются дидактические принципы преемственности, систематичности и последовательности, которые актуализируются в учебном процессе. Так, в разных учебных заведениях практикуется несогласованное применение различных учебников и методов, в итоге при переходе из школы в училище, техникум, институт, знания выпускников иногда не соответствуют требуемому уровню. Это является результатом того, что в учебных программах не реализуется принцип преемственности и последовательности и, как следствие, не соблюдается принцип доступности.

В настоящее время редкий выпускник школы обладает достаточными знаниями для того, чтобы соответствовать требуемому уровню компетентности. И если для одних дисциплин ядро знаний играет важную роль в осуществлении непрерывного образования, то в процессе овладения лингвистическими компетенциями все гораздо сложнее. При переходе из одного

учебного учреждения в другое или с одного уровня на другой студенту приходится самостоятельно (иногда группой) приобретать недостающие лингвистические знания, чтобы через определенное время достичь того уровня, который необходим для продолжения успешной учебной деятельности вместе с другими студентами.

Социально мотивированные абитуриенты вузов, понимая, что медиативная компетентность дает им определенные преимущества в устройстве на работу, стремятся овладеть лингвистическими компетенциями для осуществления медиативной деятельности. При поступлении в вуз у абитуриентов отмечается довольно высокий уровень мотивации. В дальнейшем, если интерес студентов-лингвистов с первых практических занятий повышается, то у студентов других вузов интерес к овладению лингвистическими компетенциями уже с первых занятий заметно снижается. Снижение мотивации студентов часто происходит из-за пренебрежительного отношения организаторов учебного процесса к дидактическим принципам преемственности, последовательности и доступности.

С первых дней обучения студент на занятиях начинает осознавать всю сложность своего положения из-за того, что:

- он имеет недостаточный уровень школьной подготовки (плохое произношение, незнание правил чтения, отсутствие навыков устной речи);

- его окружают сокурсники с различным уровнем языковой подготовки (от выпускников специализированных школ с высоким уровнем знаний до выпускников сельских школ с низким уровнем);

- количество аудиторных занятий ничтожно мало, а объем учебного материала так велик, что справиться с ним трудно – это «угнетает» студента;

- преподаватель на занятиях часто объясняет теоретический материал и мало времени уделяет коммуникативной

практике, а домашние задания состоят из перевода трудных (длинных и скучных текстов с большим количеством незнакомых специальных терминов);

– отсутствуют навыки самостоятельной работы (возникают вопросы: с чего начать, как пользоваться словарем, почему перевод специального текста идет медленно);

– нет под рукой достаточного количества справочной и учебной литературы, которая помогает студенту работать самостоятельно.

Естественно, что все указанные проблемы нередко приводят студентов вуза к разочарованию. Они испытывает большие трудности: одни студенты не находят смысла в рутинных каждодневных занятиях, другие не видят перспективы получения в вузе качественных знаний для осуществления медиативной деятельности на профессиональном уровне и в результате перестают верить в свои силы. При этом все участники учебного процесса понимают, что даже самые лучшие преподаватели не способны передать свои знания студентам мгновенно, так как нереально овладеть лингвистическими компетенциями быстро. И тем не менее многие люди до сих пор считают, что иностранный язык – это тот предмет, преподавание которого традиционно зависит от мастерства преподавателя и в меньшей степени от стараний самого студента. Вместе с тем нельзя быстро овладеть лингвистическими компетенциями, и каждый человек открывает свой индивидуальный путь к овладению знаниями лингвистического характера.

Следует также отметить, что, если в условиях традиционной языковой подготовки в средней школе дидактические принципы разрабатывались и активно применялись на протяжении многих лет, то содержание вузовской дидактики применительно к овладению лингвистическими компетенциями было недостаточно проработано.

Для разрешения указанных противоречий необходимо серьезно менять организацию учебного процесса. В 1966 г. английский педагог и методист М. Уэст указывал на это, подчеркивая, что экзамен по иностранному языку должен показать не то, что знает экзаменуемый, а то, что он умеет делать на изучаемом языке. По его мнению, «язык – это умение (подобно плаванию, езде на лошади или велосипеде, печатанию на машинке), а потому ему, то есть этому умению, нужно научиться, ему нельзя научить. Обучение языку должно стать изучением языка (Language teaching must become language learning)» [80, с. 9]. Необходимость коренной перестройки и рационализации всей образовательной системы в вузе отмечал также Э.П. Шубин [89, с. 3].

В результате до сих пор остаются без внимания:

- вузовские методика и учебники, построенные на основе дидактических принципов, направленных на формирование медиативной компетентности;

- программы дополнительного послевузовского образования, ориентированные на дальнейшее совершенствование уровня медиативной компетентности на протяжении всей жизни;

- сквозные программы по формированию медиативной компетентности в сочетании с информационными и социокультурными компетентностями с учетом возрастных особенностей личности;

- методические указания по вариативной сочетаемости дидактических принципов, необходимых для формирования медиативной компетентности взрослых студентов, в частности, в процессе работы с современными образовательными технологиями.

Решение указанных проблем становится невозможным без соблюдения дидактических принципов последовательности, преемственности и доступности. В течение многих лет эти

принципы использовались при составлении школьных учебников, поэтому внутри школьной системы обучения действительно имели место и доступность, и последовательность, и преемственность, но за пределами школьной системы действие этих принципов прекращалось.

Общедидактические принципы, преломляясь в процессе формирования медиативной компетентности, являются объективными закономерностями в поисках правильного понимания механизмов учебного процесса. В его основе, безусловно, лежат как общие, так и частные принципы дидактики. В отечественной дидактике среди ключевых дидактических принципов обучения иностранному языку И.Е. Аничков и В.Н. Саакянц выделяют семь: сознательность, активность, наглядность, последовательность, систематичность, доступность и длительность [3, с. 36]. Все они взаимозависимы и дополняют друг друга. Ни один из вышеуказанных дидактических принципов не является универсальным, поэтому их вариативная сочетаемость в процессе овладения лингвистическими компетенциями имеет свою специфику реализации в образовательном процессе.

В педагогической науке существует условное деление дидактических принципов на классические и современные. Такие принципы, как научность, сознательность, самостоятельность, систематичность, последовательность, преемственность, наглядность, доступность, прочность, а также принцип связи теории с практикой рассматриваются как классические, их никто не забывает и в настоящее время. Перечисленные принципы не только сохраняются в рамках современной дидактики, их по-прежнему развивают, обогащают, дополняют новыми идеями, придавая им статус современных дидактических принципов. В свою очередь, принципы развивающего обучения, опоры, создания оптимальных условий для обучения, сознательного отношения студентов к процессу обучения, обучения на высшем уровне трудностей

можно рассматривать как современные. В связи с тем, что каждый принцип обучения выполняет свойственную ему дидактическую функцию, их не выделяют по степени важности. Подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности всех принципов обучения носит системный характер. Без этого не может быть четкого представления и обоснования процесса овладения лингвистическими компетенциями. Для преподавателя иностранного языка дидактические принципы обучения являются ориентиром при выборе форм, методов, приемов и средств обучения, а их умелое сочетание в учебном процессе характеризуют не только методическое мышление педагога, но и уровень его профессиональной компетентности в области дидактики. Значит, недостаточно полная реализация дидактических принципов в содержании обучения, а также их несовместимая сочетаемость приводит к негативным проявлениям в деятельности педагога как организатора учебного процесса.

Подводя итог сказанному, следует заметить, что до сих пор постоянно продолжают звучать призывы и сохраняется желание изменить структуру овладения лингвистическими компетенциями, но образование настолько консервативно, что ничего кардинально нового не происходит. Известно, что современные образовательные технологии часто необоснованно отвергаются педагогическим составом учебного заведения.

Формирование новой образовательной системы начинается с дидактической системы мотивации и организации индивидуализированного обучения учащихся [72, с. 41], на основе которой разворачивается уже реально существующая и функционирующая образовательная система. Проблема педагогических затруднений и непродуктивных подходов нуждается в разработке не только на уровне частных методик, но и на уровне дидактики высшей школы как междисциплинарной и интегрирующей науки по отношению к частным методикам.

Базисом дидактического процесса в условиях дистанционного обучения могут явиться комплексы дидактических принципов, построенные по принципу вариативной сочетаемости их компонентов. Каждый комплекс направлен на осуществление определенных образовательных целей:

- на повышение качества образования на основе взаимосвязи общих дидактических принципов (самостоятельности, активности и систематичности);

- на расширение возможностей для непрерывного образования на основе реализации принципов последовательности, преемственности и доступности;

- на формирование информационно-коммуникационной компетентности участников образовательного процесса на основе принципа информатизации;

- на совершенствование содержания обучения с учетом взаимодействия общих дидактических принципов, включая принцип научности, наглядности, доступности, связи теории с практикой;

- на процесс оптимизации усвоения знаний студентами на основе взаимообусловленности общих дидактических принципов (развивающего обучения, принцип создания оптимальных условий для обучения, индивидуального подхода, рационального модульного принципа обучения);

- на постоянное совершенствование дидактического обеспечения учебного процесса на основе сочетания принципа научности, последовательности, преемственности и информативности.

Разумеется, что перечисленные варианты сочетаемости дидактических принципов условны, так как принцип создания оптимальных условий претерпевает изменения, принцип сознательного отношения к учебному процессу приобретает особую актуальность, принцип опережающего обучения должен работать в рамках дидактического содержания программного

материала. Принцип обучения на высшем уровне трудностей осуществляется путем перехода к более сложному программному материалу, а принцип опоры присутствует постоянно. Таким образом, можно отметить, что дидактические принципы – это не набор готовых рецептов, а система научных установок, которая способна сама обогащаться за счет предметных методик и проявляться в необходимых вариативных сочетаниях.

Передача информации с помощью новых технологий вносит определенные коррективы в систему дидактических принципов образования, которые вырабатываются на основе следующих требований к:

- наличию качественных мультимедийных учебных версий для самостоятельной работы (компьютерные программы);
- созданию распределенной сети учебных центров для передачи дидактических материалов пользователям;
- наличию административной структуры для контакта со студентами (сайт);
- созданию сети поддержки и консультаций (IP-хелпинг);
- определению механизма оценки и зачета (информационная интеллектуальная система «Луч-Студент»).

Для реализации дидактических принципов в рамках дистанционного обучения требуются преподаватели и студенты, подготовленные к работе с дистанционными технологиями и способные осуществить достаточно быстрый переход к внедрению дистанционных технологий. «Научить учиться» – вот основной принцип, с которого педагоги дистанционного обучения начинают свою работу со студентами первого курса. Студенты, в свою очередь, должны понять закономерность, согласно которой усвоение знаний становится эффективным и быстрым только в процессе активной самостоятельной деятельности при рациональном использовании педагогического потенциала дистанционных образовательных технологий.

При этом задача педагогов – оказать поддержку и вооружить студентов дидактическими средствами обучения, то есть дать им алгоритм действий, который приведет к успеху. Подготовка педагогических кадров, способных плодотворно и с высоким качеством вести деятельность, направленную на педагогическую поддержку по реализации концепции дистанционного обучения в индивидуальном режиме, особенно необходима в регионах, находящихся вдали от базового образовательного центра. Создание педагогического потенциала различных дистанционных образовательных технологий, качественный анализ и экспертиза их целенаправленного использования крайне актуальны при формировании медиативной компетентности.

Организация дистанционного обучения опирается на дидактические принципы, которые представляют собой единство традиционных дидактических и инновационных принципов, востребованных в процессе применения информационно-коммуникационных технологий. Из области традиционных дидактических принципов можно выделить:

- принцип системности и целостности содержания образования и видов деятельности;
- принцип познавательной активности и активной самостоятельности;
- принцип поддержки мотивации обучения.

Инновационными можно считать:

- принцип модульности в организации содержания обучения;
- принцип целостного восприятия содержания учебной дисциплины;
- принцип индивидуального обучения;
- принцип массовости в рамках индивидуального обучения;
- принцип вариативности и постоянного совершенствования учебного продукта;
- принцип рефлексивности, направленный на осознание студентами собственных достижений;

- принцип интерактивного общения участников учебного процесса, находящихся на расстоянии друг от друга;
- принцип приемлемых возможностей для каждого человека;
- принцип экономии сил;
- принцип педагогической поддержки студента;
- принцип дидактического содействия учебному процессу.

Понятно, что мнения ученых-педагогов могут расходиться по предлагаемому списку дидактических принципов, обеспечивающих процесс дистанционного обучения. В.Т. Волон предлагает принципы открытости и гибкости, которые предусматривают возможность для каждого студента реализовать концепцию своих прав и свобод в образовании [19]. На наш взгляд, эти два принципа можно объединить на основании предоставления свобод в обоих случаях в один принцип приемлемых возможностей. И.В. Сергиенко пишет о принципе гибкости и динамичности, хотя ряд авторов называют его принципом мобильности, при этом содержание остается прежним [70].

Однако главным в разработке новых принципов является то, что студенты не обязаны подстраиваться или адаптироваться к новой системе дистанционного обучения, а сама система должна своими дидактическими принципами способствовать обучению и соответствовать индивидуальным возможностям каждого студента.

В настоящее время дидактические аспекты дистанционного обучения еще находятся в разработке. Отсутствуют системные исследования, раскрывающие дидактические основы формирования медиативной компетентности коммуникативного характера в высшей школе. Тем, кто овладевает лингвистическими компетенциями, не обойтись без дидактических принципов систематичности и последовательности в учебном процессе. Отрицательный результат возможен при отсутствии у участников учебного

процесса информационных компетенций, неприятия принципов современной дидактики, а также при неумелой организации индивидуальной работы и наличии барьеров в интерактивном общении в рамках дистанционного обучения.

Специфика дистанционного обучения иностранному языку позволяет не только находить свою схему применения общих дидактических принципов обучения, но и формировать в сочетании с ними те принципы, без которых процесс формирования лингвистической компетентности невозможно осуществить на качественно новом уровне. Это такие дидактические принципы, как модульное обучение, индивидуализация, вариативность, интерактивность, приемлемость, ориентация на реальные потребности студента, его понимание иноязычной культуры. Например, реализация принципа индивидуализации, свойственного традиционной системе обучения, приобретает определенную специфику с применением современных дистанционных технологий. Его осуществление в условиях дистанционного образования обусловлено моделью дистанционного обучения, возможностями информационной среды Интернет, ее услугами, а также возможностями обучающей компьютерной программы, созданной специально для овладения медиативными компетенциями. Во время работы с компьютерной программой реализация принципа индивидуализации направлена на формирование медиативной компетентности в интерактивном режиме. Таким образом, при овладении лингвистическими компетенциями в дистанционном обучении принцип индивидуализации обучения реализуется в рамках дидактического нормокомплекта, созданного для обучения отдельной дисциплине.

В процессе дистанционного обучения реализуются принципы, не свойственные традиционному обучению: интерактивность, модульность (при цельновосприимчивости), параллельность, асинхронность, массовость (при индивидуализации), рентабельность (при значительных первоначальных затратах).

Стержнем новой системы должно стать непрерывное образование в течение всей жизни. Переход к этой системе требует пересмотра целей и задач образования, а также программ всех уровней обучения. Он более уверенно вступает в контакт с другими культурами, возрастает его потребность и способность к изучению других языков. Личность человека обогащается, он уже может выступать в качестве языкового посредника (медиатора) между людьми, у которых нет возможности общаться напрямую.

3.3. Структура дидактической модели формирования медиативной компетентности

Структура любой системы обучения состоит из целей, содержания, методов, организационной формы и средств обучения. По результатам инвариантного подхода к обучению с позиций его состава Г.В. Ившина рассматривает вышеперечисленные элементы в качестве инвариантных компонент [40, с. 21]. На наш взгляд, инвариантный характер состава не мешает представлять компоненты по отдельности, отмечая вариативные особенности каждого в контексте дистанционной системы обучения.

1. Цели формирования медиативной компетентности. Цели обучения определяются общими задачами в развитии народного образования и формирования конкурентоспособного специалиста. В современном обществе образование направлено на учебный процесс как педагогическое действие, целью которого является готовность специалиста не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе, но и действовать самостоятельно, тем самым вносить собственный вклад в общественную жизнь. Стратегическая цель дистанционного образования весьма актуальна – обеспечить гражданам право получения образования любого уровня на месте своего проживания или профессиональной деятельности. Данная цель достигается

в русле мировой тенденции мобильного распространения знаний не только посредством усвоения объема знаний, но и получением, созданием знания, которого нет, но потребность в котором назрела [66, с. 14].

С опорой на теоретические основы развивающего обучения, направленного на оптимальное развитие личности, содержание каждого учебного предмета в контексте дистанционного обучения определяется, во-первых, федеральными государственными стандартами и учебным планом, во-вторых, учебными продуктами, такими как учебник, слайд или телелекция, обучающая компьютерная программа и прочее. В зависимости от трансформации целей любой учебный предмет конструируется в соответствии с компонентом содержания образования. На наш взгляд, в соответствии с ФГОС содержание как традиционного, так и дистанционного образования должно совпадать, общими должны быть цели обучения, однако формы обучения, методы и средства подачи дидактического материала изменяются с развитием информационно-коммуникационных технологий.

Так как в процессе дистанционного обучения цели образования сводятся не к простому усвоению содержания учебной дисциплины, а формированию человека – свободного гражданина, каким хочет видеть его современное гражданское общество, то их реализация определяется уровнем развития личности, способностью осуществлять в своей профессиональной деятельности самостоятельно приобретенные по индивидуальной траектории знания.

Социальный заказ общества, отражая образовательные потребности людей в зависимости от уровня их общественного сознания и общей культуры развития, определяет образовательные цели формирования медиативной компетентности в современном обществе.

Дидактический аспект отражается в педагогических основах дистанционного обучения любому предмету и в своем развитии опирается на целый комплекс практических мероприятий. Цели и задачи дистанционного обучения возлагают большие надежды на:

- педагогический потенциал дистанционных технологий;
- систему дидактических принципов;
- методологию обучения.

Итак, цель обучения медиативной деятельности – это приобретение знаний и опыта (лингвистической, социокультурной, информационной и рефлексивной компетенций) для выполнения коммуникативных задач в рамках профессиональной деятельности. Реализация дидактической модели формирования медиативной компетентности через использование компьютерных технологий и программного дидактического обеспечения осуществляется на основе положений системного, личностно ориентированного и компетентностного подходов.

2. Содержание дидактической модели формирования медиативной компетентности. Образование воплощает в себе социальную сущность, педагогическую принадлежность и системно-деятельностный подход. Педагогически адаптированный социальный опыт, накопленный обществом, состоит из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;
- опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков);
- опыта творческой деятельности, фиксированного в виде проблемных ситуаций, познавательных задач и т. п.;
- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Единство перечисленных элементов при рассмотрении содержания образования заключается в том, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему, т. е. формирует уровень общего теоретического их представления.

В условиях дистанционного обучения необходимо определить инвариантные свойства стандартов, содержания программ и нормативов для подготовки специалиста и выделить вариативные свойства учебных материалов, которые одновременно с инвариантным ядром содержания учат студентов умениям:

- планировать учебный труд;
- определять последовательность работы;
- рассчитывать время выполнения задания;
- контролировать свою самостоятельную работу;
- оценивать ее объективно;
- отбирать дополнительную информацию.

Отсутствие вариативных компонентов в содержании образования не может мобилизовать силы студента на самообучение. И если не учитывать условий этой деятельности, закономерностей процесса обучения при составлении учебных материалов, они неизбежно окажутся в том или ином отношении не вполне пригодными для практики. В.В. Краевский в этом высказывании раскрывает основную причину того, что по сей день разработка содержания образования ведется без учета того, что уже решено в педагогике [50].

Содержание образования в контексте дистанционного обучения является особенно актуальным, так как строится на позициях, которые позволяют составлять учебные материалы так, чтобы они в наибольшей степени соответствовали и общим целям образования, и условиям обучения. Модульный принцип построения содержания дистанционного образования определяется в зависимости от целей, теории и практики обучения.

Для конкретизации содержания на уровнях учебного предмета и учебного материала ведущее значение приобретают дидактические основания, т. е. главные положения дидактики как теоретической педагогической дисциплины. Имеются в виду те общие принципы дидактики, которые реализуются в области дистанционного обучения. Это единство преподавания и учения содержательной и процессуальной сторон, а также аспектов рассмотрения обучения. Общие принципы выступают перед дидактикой как объекты изучения и как объекты конструирования [50, с. 56].

Содержание образования охватывает не только содержание учебного материала, но и в известной мере характер учебной деятельности, технологию, методы и формы обучения. Иначе говоря, содержание образования – это и то, что предъявляется индивиду, и то, что усваивается им, во-первых, в открытом виде через содержание учебного материала и, во-вторых, в скрытом виде через те формы и методы, те виды деятельности, которые программируются образованием как процессом [40, с. 21].

В педагогической литературе существуют разные взгляды на содержание обучения иностранным языкам. Согласно точке зрения И.Л. Бим, в понятие «содержание обучения» входит только языковой материал, подлежащий усвоению, или «содержание и структура иноязычного учебного материала, обусловленного целями обучения» [11, с. 30-31].

С одной стороны, дистанционное обучение не могло быть создано без имеющихся наработок в плане содержания обучения в прежней системе образования, которая в определенной степени подготовила почву для развития дистанционного образования. С другой стороны, с внедрением новых технологий сама структура содержания обучения уже не может оставаться прежней. Создание дидактических материалов для дистанционного обучения осложняется тем, что недостатки их содержания невозможно компенсировать во время учебного процесса, как

это обычно происходит в условиях традиционного обучения, когда преподаватель во время учебного занятия всегда готов внести свои коррективы. Значит, дидактические материалы, предназначенные для дистанционного обучения, требуют большой ответственности в период их разработки: реструктуризации содержания учебных материалов; высокого качества исполнения; своевременности изготовления.

С появлением новых технологий наблюдается как содержательное, так и структурное обновление дидактических материалов: создаются новые рабочие учебники, программы и другие дидактические материалы для обучения отдельным учебным дисциплинам. Одновременно с процессом развития уже имеющихся дидактических принципов идет разработка новых дидактических идей, появление которых вызвано изменившимися условиями усвоения учебного материала. Идеи в процессе своего развития обогащаются и обретают статус дидактических принципов. Так, новая методология дистанционного обучения, рассчитанная на индивидуальное и самостоятельное добывание знаний, является основой для непрерывного образования в течение всей жизни человека.

В контексте нашего исследования понятие «содержание обучения медиативной деятельности» направлено на овладение:

- языковым материалом на общеобразовательном уровне;
- языковым материалом на узкоспециализированном уровне;
- лингвистическими, социокультурными, информационными и рефлексивными компетенциями коммуникативного характера с целью формирования медиативной компетентности в рамках профессиональной деятельности специалиста.

Содержание обучения медиативной деятельности дополняется развитием творческих способностей, ценностных ориентиров и способностей к самообучению и самооценке (рефлексии в процессе индивидуального обучения).

Овладение лингвистическими компетенциями при активном внедрении дидактической модели формирования медиативной компетентности носит индивидуальный избирательный характер и требует создания разнообразных компьютерных обучающих программ. В дистанционном обучении велика роль учебного материала, его содержания, форм и средств его подачи, которые в отсутствии контактного обучения не могут совершенствоваться или комментироваться преподавателем. Все, что заложено внутри учебного продукта, становится доступно студенту, и от качества учебного продукта зависит уровень усвоения учебного материала. В зависимости от цели учебного предмета содержание должно опираться на научно обоснованные дидактические законы.

Остановимся подробнее на основных компонентах содержания обучения. Языковой материал, подлежащий усвоению с целью формирования медиативной компетентности, организован в соответствии с тематикой лексического материала по модульному принципу. Модульный подход к тематической организации учебного материала придает большую последовательность и четкость, а также связность и прозрачность содержания обучения. Модульное структурирование языкового учебного материала позволяет студенту производить рефлексивную оценку своих знаний. Кроме того, модульный подход в отношении оценки знаний дает возможность проводить специфическое оценивание учебной деятельности студентов, во-первых, преподавателем через Интернет в режиме онлайн, во-вторых, методом тестирования с автоматизированным занесением оценки в базу данных студента и передачи ее в учебный отдел базового вуза по электронной почте.

Таким образом, модульность является ключевым понятием для создания учебной компьютерной программы и аттестации студента.

Владение учебным материалом возможно лишь при условии создания достаточно прочных, а для определенных видов речевой деятельности, например, медиации, высокоавтоматизированных речевых навыков, которые требуют долгой тренировки, соответственно, значительных усилий и времени. С целью формирования медиативной компетентности разумно внедрять дистанционные технологии из-за ограниченности учебного времени (согласно учебному плану) и трудоемкости процесса формирования автоматизированных навыков. Это позволит, с одной стороны, активизировать усваиваемый материал до уровня, необходимого студенту для формирования медиативной компетентности, и обеспечить требуемый объем учебного языкового материала в соответствующей специальной области.

В рамках формирования медиативной компетентности важным компонентом содержания обучения является система упражнений, в которой реализуются следующие дидактические принципы:

- принцип последовательности овладения специальной терминологией и ее употребления в различных видах речевой деятельности;
- принцип преемственности, основанный на использовании знаний, полученных в результате предшествующего опыта;
- принцип доступности, реализуемый путем постепенного усложнения заданий – от простого к сложному.

Таким образом, содержание образования зафиксировано в учебных компьютерных программах, в которых структура учебного материала и его объем определяются практической необходимостью медиативной деятельности и профессиональной ролью специалиста.

3. Организационные формы построения медиативной компетентности. В настоящее время вузы, работающие с применением дистанционных технологий, применяют стандартные формы

обучения (очную, заочную, очно-заочную, экстернат), принятые ФГОС, однако нельзя утверждать, что организационные формы дистанционного и традиционного обучения полностью совпадают. В действительности в рамках уже существующих форм организация учебного процесса дистанционного обучения имеет свои особенности. Границы между формами теряют свою четкость, часто сливаются. Студент, работающий по сменному графику, может учиться по индивидуальному расписанию занятий, заниматься в любое удобное для него время, обучаясь по форме, которая носит элементы как очной, так и заочной системы обучения, создавая свою траекторию учебной деятельности. Для него главная цель – своевременное выполнение учебного плана.

Следует заметить, что информационные технологии также могут быть использованы в учебном процессе в рамках всех существующих форм образования. Можно предположить, что равное использование одинаковых информационно-коммуникационных технологий для очной и заочной форм обучения через определенное время приведет к изменениям в самих организационных методах обучения. Они уже сейчас ориентированы на становление свободной личности и гарантируют возможность работать по индивидуальному расписанию в соответствии с занятостью человека на производстве. Удобное расписание учебных занятий делает равным доступ к образованию жителей города и деревни, способствует сохранению человеческого ресурса в регионах, когда не только работа, но и учеба закрепляет человека по месту жительства, гарантируя возможность учиться непрерывно.

Тем не менее каждая из форм имеет свою специфику в рамках дистанционного обучения. Очная форма дистанционного обучения предполагает образовательный процесс в соответствии с учебным планом с ежедневным посещением занятий

студентами в учебном центре. Для очной формы характерно большее количество контактных занятий с преподавателем и активное участие студентов в коллективных тренингах. Учебная деятельность студентов с использованием компьютерных технологий ограничена четырьмя академическими часами ежедневно, что соответствует санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам. Так как студенты имеют возможность изучать учебный материал индивидуально в удобное время, они самостоятельно распределяют свое свободное время в зависимости от занятости.

Заочная форма дистанционного обучения рассчитана на взрослых студентов, в учебных выпусках которых отсутствуют контактные занятия с преподавателем. В индивидуальном расписании занятий студентов указаны временные рамки, в пределах которых студенты обязаны сдать зачетные и экзаменационные тесты по учебным предметам по модульной схеме. Студенты-заочники приходят в учебный центр по субботам, хотя каждый из них вправе приходить в любое удобное для него время. Компьютерные классы открыты с 8.00 до 21.00 ежедневно. По субботам студенты сдают зачеты и экзамены в виде модульного текущего контроля путем тестирования. На примере очной и заочной форм дистанционного обучения видно, что формы переплетаются, в результате студент-заочник может приходить и работать в учебном центре в свободное от работы время, а студент дневной формы обучения – посещать коллективные тренинги с другими группами. Это значит, что исчезает само понятие «группы», так как студент занимается индивидуально и сдает тесты, посещает занятия в удобное время, а не с группой.

Дистанционное образование как составляющий компонент общего образования имеет полное основание быть очным и

заочным в зависимости от организации учебного процесса и программ ФГОС. Однако уже сейчас намечаются пути, направленные на замену заочной формы обучения на ее дистанционный аналог.

Общие принципы гуманизации и информатизации образования подчеркивают единство традиционного и дистанционного образования, которое проявляется в частных методиках при формировании медиативной компетентности. Развитие и совершенствование информационно-коммуникационных средств позволяет реализовать дидактическую модель формирования медиативной компетентности. Вместе с тем учебный процесс определяется содержанием программы, дидактическими принципами, заложенными в содержание программы, и рациональным структурированием материала.

ГЛАВА 4

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Создание и использование компьютерной программы в процессе обучения медиативной деятельности

Бурное развитие и модернизация компьютерной техники меняют приоритеты в области компьютерной лингводидактики. Появляются не только более совершенные компьютеры, но и расширяются возможности их применения в учебных целях. В настоящее время уже накоплен богатый опыт применения компьютерной техники в области образования, многие высшие учебные заведения успешно используют компьютерное программное обеспечение в учебной деятельности. По мере усложнения программного обеспечения все более важную роль в общественной, профессиональной, образовательной и даже личной сферах начинает играть интерактивное общение человека с машиной.

Первые исследования в области компьютерного обучения иностранным языкам относятся к шестидесятым годам прошлого столетия. Проблемами компьютерного обучения занимались многие педагоги, психологи и методисты, среди которых

М.А. Аكوпова, Т.М. Балыхина, А.Д. Гарцов, Т.В. Габай, Б.С. Гершунский, М.Г. Евдокимова, Н.В. Еременко, А.В. Зубова, Т.В. Карамышева, М. Кеннинг, В.Я. Ляудис, А.В. Мордвинова, Э.Л. Носенко, Р.Г. Пиотровский, Е.С. Полат, А.Н. Ревенко, О.К. Тихомиров и др.

Теоретические вопросы внедрения компьютеров в учебный процесс по овладению лингвистическими компетенциями являются предметом исследования новой отрасли науки – компьютерной лингводидактики, которая рассматривается в качестве самостоятельного направления дидактики и методики обучения языкам. Компьютерные программы позволяют по-иному взглянуть на процесс овладения лингвистическими компетенциями с организационной и дидактической точки зрения одновременно.

Современные образовательные технологии по-разному воспринимаются каждой личностью. Наблюдаются индивидуальные компоненты ее психической регуляции, а также качественные изменения в умственном развитии личности и пр. К примеру, воздействие компьютерной техники на психику личности, на ее познавательную деятельность и интерес часто зависит от индивидуальных особенностей личности, не учитывать которые в условиях дистанционного обучения просто нельзя.

Известный отечественный психолог О.К. Тихомиров, занимающийся философскими и психологическими вопросами проблемы искусственного интеллекта, анализируя роль и место компьютера в деятельности человека, пишет: «Для нас ЭВМ, как и другие машины, – это созданные человеческой рукой органы человеческого мозга. Если на этапе создания двигателей машины служили орудиями деятельности человека при выполнении работы, требующей большого расхода энергии, то на этапе развития компьютеров последние стали орудиями умственной деятельности человека» [79].

О.К. Тихомиров выделяет три основные точки зрения в описании взаимодействий человека и ЭВМ в сфере умственного труда: теорию замещения, теорию дополнения и теорию преобразования.

Замещение имеет место тогда, когда соответствующее программное обеспечение компьютера освобождает пользователя от знания алгоритмов решения многих классов конкретных задач в той или иной предметной области. Пользователю, чтобы получить интересующее его решение, достаточно «механически» ввести условия задачи в компьютер. Алгоритм как полностью формализованная процедура решения задач данного типа разрабатывается другими специалистами, программистами составляется соответствующая программа, которая затем вводится в компьютер; пользователь только использует алгоритм, хранящийся в памяти компьютера, не осваивая его [79, с. 32-33]. По принципу замещения построены компьютерные программы машинного перевода, которые можно рассматривать как совокупность полностью формализованных операций.

Дополнение, согласно информационной теории мышления, имеет место в случаях совместного решения одной задачи человеком и машиной, когда ЭВМ перенимает на себя решение некоторых частных задач, неважно как, но ранее решавшихся человеком. Компьютер дополняет человеческие возможности по переработке информации, увеличивая объем и скорость такой переработки. Вместе с ЭВМ человек больше, быстрее и, может быть, точнее обрабатывает информацию, происходит чисто количественное увеличение его возможностей» [79, с. 30].

Роль компьютерных технологий возрастает при обучении такому виду деятельности, как «интеракция», ведь известно, что как только один из собеседников завершает свою коммуникативную задачу, текст высказывания стирается из памяти. Современная компьютерная программа позволяет не только восстановить высказывание, но и конвертировать его на другой язык.

О.К. Тихомиров теориям замещения и дополнения противопоставляет теорию преобразования. Он считает, что ЭВМ не просто дополняет и частично заменяет умственную деятельность

человека, а преобразует ее. Исследователь отмечает: «Происходит не исчезновение мышления, а преобразование умственной деятельности человека, появление новых форм опосредования, при которых ЭВМ как орудие умственной деятельности преобразует саму эту деятельность» [79, с. 37]. При этом он считает, что это проявляется как в онтогенетическом, так и в функциональном развитии человека.

О.К. Тихомиров пишет: «С появлением ЭВМ меняется сама форма хранения общественного опыта («электронный мозг», например, вместо библиотек), процесс усвоения, где отношения «учитель-ученик» начинают опосредоваться ЭВМ, а также содержание процесса усвоения (возможность редукции усвоения формальных процедур благодаря использованию ЭВМ)» [79, с. 37].

Вместе с тем существуют различные типы взаимодействия человека и компьютера. В одних ситуациях, в частности, при обучении, «лидерство» может переходить к ЭВМ, которая последовательно предъявляет задачи ученику и оценивает его решения. Интересный вариант обучающих программ – так называемая сократическая программа, в которой задаваемые ученику вопросы обуславливаются как текущим контекстом общения, так и всей историей диалога во время «урока». Диалог в этом случае индивидуализирован, т. е. приспособлен к своеобразию деятельности данного ученика.

Однако в более широком плане ЭВМ – это орудие деятельности педагога, остающегося, конечно, «лидером» педагогического процесса. Вместе с тем, очевидно, что позиция или роль учителя и роль ученика разные. Значит, человек может играть роль субъекта или (и) объекта воздействия компьютеризированной системы» [79, с. 35].

Процесс решения человеком сложной мыслительной задачи есть процесс функционального развития, смены различных этапов и механизмов, реализующих эту умственную деятельность.

Кроме разгрузки умственной деятельности от рутинных компонентов О.К. Тихомиров отмечает следующие направления ее видоизменения:

1. Визуализация. Работа с графическим дисплеем позволяет мобилизовать ресурсы образного мышления даже при работе со знаковым материалом.

2. Ускорение процесса выделения замысла, его материализация в виде рисунка или схемы.

3. Ускорение и увеличение полученных (от ЭВМ) результатов шаблонных преобразований ситуации.

4. Расширение возможностей осуществления пробующих поисковых действий, которые теперь совершаются машиной.

5. Возможность вернуться к промежуточным этапам сложной деятельности (используя память компьютера).

6. Возможность одномоментного рассмотрения одного и того же объекта с нескольких точек зрения, сравнение нескольких вариантов преобразования объекта [79, с. 38].

В связи со всем сказанным в теории и практике формирования медиативной компетентности возникает целый ряд вопросов, на которые сегодня невозможно дать однозначные ответы. Так, говоря о том, что компьютер освобождает субъекта от выполнения рутинных компонентов медиативной деятельности, и, описывая открываемые им новые направления учебной деятельности, мы не можем должным образом определиться с тем, как в новых условиях должно осуществляться формирование медиативной компетентности.

Совершенствуя средства производства, человечество все более и более становится от них зависимым; это, по-видимому, неизбежная закономерность общественного развития. Приходится согласиться, что в данном случае великолепно проявляется присущий всему живому принцип экономии сил.

В последние годы резко выросло число студентов, которые могут формально воспроизводить определения, заучивать фразы и т. п., не понимая их смысла и, что самое печальное, не испытывают при этом никакого дискомфорта. Вероятно, человек лишается многих творческих моментов, возникающих в процессе речевой деятельности, а значит, не получает и каких-то важных компонентов опыта творческой деятельности. О.К. Тихомиров оказался прав, когда говорил о преобразовании самой структуры умственной деятельности человека при использовании им ЭВМ.

Поэтому, применяя на разных этапах обучения современные информационные технологии, не следует забывать, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития человека. А это означает, что в основе взаимодействия, объединяющего человека и компьютер, должна лежать система личностных знаний.

В рамках настоящего исследования вопрос состоит в том, какие компьютерные программы необходимо внедрять в дистанционный процесс обучения для формирования у студента медиативной компетентности. За последние тридцать лет в России уже создан широкий спектр дидактических программ и существует уже много типовых продуктов, имеющих различное предназначение и возможности. Однако среди множества созданных компьютерных программ до сих пор отсутствуют:

- вариативные отечественные программы, отражающие всю шкалу уровней изучения языка от базового до продвинутого уровня;
- специальные компьютерные программы для подготовки медиаторов разной профессиональной направленности;
- оригинальные программы креативного типа, адаптированные к особенностям конкретной учебной дисциплины и задачам учебного процесса.

Проблема состоит в том, что в настоящее время редкий студент по окончании высшего профессионального учебного заведения, за исключением выпускников факультетов иностранных языков, может заявить о своей лингвистической компетентности. Массовое образование не дает школьнику достаточных лингвистических знаний в школе, а будущий инженер, экономист, менеджер не может их получить в вузе. Второе высшее образование по направлению «Лингвистика» носит единственный характер и не может быть рекомендовано для массового внедрения.

С одной стороны, отмечается большое желание студентов и преподавателей сформировать медиативную компетентность в вузе, с другой – недостаточное количество аудиторных часов по учебному плану не позволяет студенту овладеть коммуникативными навыками медиативной деятельности в условиях высшего учебного заведения. В результате при любой форме обучения человек избирает самостоятельный путь, т. е. свою траекторию развития медиативной компетентности на основе дидактических материалов и разработки учебных компьютерных программ для применения в сфере дистанционного образования.

В настоящем исследовании представлена компьютерная программа «Mediator», которая предназначена для использования студентами в процессе самостоятельного овладения медиативной деятельностью. Методологическая структура и содержание медиативной деятельности отвечают целям дистанционного обучения, которые определяют ее модульное построение.

Компьютерная учебная программа «Mediator» – оригинальная авторская концепция дифференцированной электронной программы виртуально-тренингового типа. В программе реализуется новый подход к содержанию обучения студентов, позволяющий значительно повысить эффективность медиативной деятельности участников учебного процесса.

Разработка компьютерной программы «Mediator» носит комплексный характер, так как в ней принимали участие ученые-педагоги, преподаватели-предметники, лингвисты и программисты. В процессе разработки компьютерной программы коллектив создателей пользовался методом планирования, а по окончании работы был проведен констатирующий эксперимент. Педагогические методы представлены наблюдением, беседой со студентами, письменным опросом студентов (анкетированием) и тестированием. Кроме того, в случае необходимости использовались статистические методы исследования.

Во время проектирования обучающей компьютерной программы, предназначенной для формирования медиативной компетентности, коллектив разработчиков ориентировал ее:

- на сетевое использование во время групповых аудиторных занятий по специальному переводу;
- на компьютерное использование в индивидуальном режиме усвоения учебного материала.

В процессе обучения медиативной деятельности с помощью компьютерных программ реализуются тренинговые учебные занятия в индивидуальном режиме. Индивидуальный режим позволяет студентам строить свои траектории обучения в удобное для них время с учетом их темпа усвоения учебного материала, темперамента, быстроты реакции. Сетевые компьютеры предназначены для одновременной работы студентов в группе. При этом перевод может записываться, прослушиваться и анализироваться студентами и преподавателями также в удобное для них время. Следует отметить, что быстро и качественно работать с программой способен только человек, владеющий информационными, лингвистическими, социокультурными и рефлексивными компетенциями.

Компетенции приобретаются тренировкой во время самостоятельной работы студента с дидактическим содержанием

компьютерной программы, направленной на повышение уровня компетентности медиатора. Уже на протяжении многих лет разработчики уделяют большое внимание содержательной стороне программ. Фрагменты текстов по юриспруденции, экономике, менеджменту, а также по различным видам промышленности (лесной, автомобильной, машиностроительной, металлургической и др.) звучат на иностранном и русском языках в естественном темпе речи, интонации и т. д.

Подготовка и создание учебной компьютерной программы «Mediator» преследует следующие дидактические цели:

- повышение уровня медиативной компетентности специалистов в индивидуальном режиме и удобном временном формате;

- овладение информационными, лингвистическими, социокультурными и рефлексивными компетенциями, которые определяют формирование медиативной компетентности будущего специалиста.

Для достижения указанных целей в настоящей работе потребовалось:

- рассмотреть противоречия, имеющие место в процессе обучения студентов устному переводу в вузе;

- разработать дидактический материал в виде компьютерной версии;

- выявить специфические особенности применения учебной программы на практических занятиях по специальному переводу;

- определить деятельность преподавателя в организации педагогической поддержки студентов в процессе работы с компьютерной программой.

В основу создания компьютерной программы положены два подхода к образовательной деятельности: знаниево-ориентированный и личностно ориентированный [85, с. 10-18]. Первый

направлен на овладение знаниями на основе усвоения предлагаемой структурированной информации по специальному переводу. Второй – личностно ориентированный подход – обеспечивает индивидуальное обучение специальному переводу с учетом личностных и индивидуальных качеств каждого студента. В содержании компьютерной программы не наблюдается четкого выделения или разграничения учебного материала в зависимости от указанных образовательных подходов, поэтому в компьютерной программе присутствуют задания, которые могут сочетать знаниево-ориентированный характер с опорой на личностные и индивидуальные особенности студента. Подобное сочетание подходов отвечает принципам образовательной системы дистанционного обучения, которому призвана служить настоящая компьютерная программа. Комбинированное использование различных подходов в рамках одной программы обеспечивает:

- плавный переход от традиционных форм обучения к современным индивидуальным траекториям обучения;
- возможность различных форм представления учебного материала: бумажная, электронная, мультимедийная, размещенная на ИСОТ, компакт-диске, в сети или веб-сайте;
- организацию образовательного процесса в аудитории с участием педагога, а также без него в рамках самообразования;
- продуктивное и творческое обучение без явного предпочтения единственно верному варианту перевода.

Обучающая компьютерная программа «Mediator» является основным средством реализации дидактической модели формирования у студентов медиативной компетентности, в том числе овладения информационными, лингвистическими, социокультурными и рефлексивными компетенциями. Это осуществляется на базе приобретения студентами новых знаний и реализации деятельностно-практических умений – компетентности

в производственных ситуациях. В свою очередь, новые технологии призваны удовлетворять основные принципы педагогической науки и способствовать реализации дидактической модели формирования у студентов профессиональной медиативной компетентности.

Отличительной особенностью программы типа «Mediator» является характер отношений между студентом и самой компьютерной программой. Дело в том, что при индивидуальной работе студентов с компьютерной программой происходит своего рода «слияние» студента с учебной версией. Их взаимодействие особенно заметно при выполнении творческого задания на перевод специального текста с последующим усовершенствованием этого переводного варианта посредством обсуждения перевода с сокурсниками или с преподавателем.

В лично ориентированной парадигме целевой и структурной основой конструирования программы служат соответствующие качества личности студентов, которые развиваются в ходе специально организуемой деятельности. В программе она решается путем творческого характера заданий, включения оценочной позиции по отношению к материалу, рефлексивного осмысления своих результатов. Итогом реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности должна служить создаваемая студентом образовательная продукция, то есть творческий перевод.

Таким образом, чтобы обеспечить личностную ориентацию компьютерной программы необходимо предусмотреть в ее структуре и содержании средства организации продуктивной деятельности студентов в соответствии с дидактической моделью формирования медиативной компетентности, относящейся к развитию их личностных качеств и специфике учебного курса. Критериями личностной ориентации компьютерной программы являются:

- информационный и деятельностный компоненты;
- репродуктивный и творческий аспекты учебной деятельности;
- изучение реального мира и формирование мировоззрения личности.

Компьютерная программа, созданная в электронной форме, рассматривается как средство лично ориентированного обучения и контроля. Структура компьютерной программы, ориентированной на лично развивающую деятельность, охватывает соответствующие виды деятельности, которые находят отражение в следующих процедурах обучения:

- цель изучаемого учебного предмета;
- организация образовательной ситуации;
- предъявление необходимой информации;
- овладение учебным материалом посредством обобщения, систематизации, закрепления и контроля;
- самостоятельная творческая деятельность;
- рефлексивное осознание образовательной деятельности и ее результатов.

Перспективы развития лично ориентированного обучения состоят в том, что в программу входит материал, создаваемый студентом на электронных носителях: компакт-дисках, локальных сетях и пр. Таким образом, программа, опирающаяся на инициативу и творчество студентов, несет в себе креативную функцию, направленную на продуктивную деятельность студента. Учебная компьютерная программа «Mediator» предполагает возможность создания студентами образовательной продукции в виде субъективного творческого перевода предлагаемого текста. Если компьютерная программа предполагает только усвоение заложенного в ней материала, то она предназначена для репродуктивной информационно ориентированной системы обучения. Если часть заданий в программе носит

творческий характер, то такой творческий материал создается самими студентами с осознанным рефлексивным подходом к своему результату. Включение собственного компонента в содержание программного продукта предусматривает наличие двух разделов в содержании программы: инвариантного и вариативного. В первом разделе содержится материал, которым студент должен овладеть на уровне репродуктивной деятельности, вариативная часть содержит раздел, конструируемый студентами.

Модульная форма обучения, представленная в виде блоков, которые могут заменяться, добавляться или изменяться, что легко достигается в электронном виде. Содержание каждого модуля состоит из стабильной части и вариативной части (переводные тексты студентов). Таким образом, содержание учебного материала и характер учебной деятельности определяют развитие познавательных процессов личности.

Примечательно, что компьютерная программа «Mediator» не ограничена рамками материального или виртуального носителя. Она создана с опорой на дидактические принципы, которые делают ее значимой и динамичной в процессе ее реализации на практике. Интеграция компьютерной программы с реальностью применения ее содержания на практике происходит уже в процессе образовательной деятельности. В результате содержание компьютерной программы включает в себя возможность динамического изменения в ходе ее применения субъектами обучения.

Творческая часть в содержании программы ориентирована на личностно развивающую деятельность, которая носит динамический характер и позволяет каждому студенту выполнять рефлексию деятельности, обобщать и оценивать свой перевод при его сопоставлении с переводами других студентов. Таким образом, проектируемая на электронных носителях учебная

программа включает информационный и деятельностный компонент, придавая продуктивный и репродуктивный характер заданиям компьютерной программы [85, с. 10-18]. При этом студент, осуществляя и записывая устный перевод в микрофон, самостоятельно создает образовательную продукцию, которая дополняет содержание учебной программы. Это позволяет другим пользователям ознакомиться с электронным воплощением программы через локальные сети. Таким образом, с одной стороны, программа носит репродуктивный информационно ориентированный характер, с другой – студенты сами участвуют в конструировании знаний, реализуя при этом свои творческие способности. Тем самым каждый студент создает свой образовательный раздел компьютерной программы креативного типа в виде дополнения творческого характера.

Творческая деятельность студента, обсуждение, сопоставление подходов к переводу того или иного отрывка текста гарантирует повышенную мобилизацию и результативность обучения. Каждый модуль учебного пособия состоит из стабильной части, которая не изменяется, и мобильной части, которая создается самим студентом. По сути можно говорить о креативной функции компьютерной программы, направленной на продуктивную деятельность студента. Этим объясняется отсутствие системы авторизованного тестового контроля и оценки в творческой части компьютерной программы «Mediator I», которая предполагает проверку творческих решений в виде обсуждения вариантов перевода другими студентами вместе с преподавателем в интерактивном режиме. Вариант перевода студента можно выложить на сайт, затем провести обсуждение и дать творческую оценку переводу, сравнивая его с другими вариантами перевода. Стабильная часть программы разработана и построена четко для автоматизированной системы контроля и оценки качества усвоения

учебного материала через информационную интеллектуальную систему «Луч-Контингент». Мобильная (творческая) часть программы формируется в папку и отправляется на сайт или записывается на диск для дальнейшего обсуждения и оценки преподавателем.

Разработка и применение компьютерной программы «Mediator» позволяет обеспечить процесс индивидуализации обучения в контексте дистанционного обучения, открывая перспективы для информатизации учебной деятельности. Программное обеспечение компьютерной программы позволяет комплексно использовать учебно-методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, что в условиях реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности значительно повышает качество и эффективность усвоения ее содержания. Важным и принципиальным по отношению к существующим учебным программам является то, что учебная программа «Mediator» разработана с интеграцией в Интернет, что предоставляет возможность ее использования в условиях дистанционного образования, выполнять и контролировать ход заданий, а также проводить коррекционную работу в условиях отсутствия фактического контакта преподавателя со студентом.

Авторы настоящего исследования, с участием которых была разработана обучающая компьютерная программа «Mediator», полагают, что она является реальной перспективой для методического творчества в рамках реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности у будущих специалистов. Обучение, основанное на современных компьютерных технологиях, не имеет себе равных по степени индивидуализации, объему получаемых знаний, количеству обучаемых и возможности рационального использования времени.

Обучающая компьютерная программа «Mediator» – это результат деятельности коллектива разработчиков по созданию электронной части учебно-методического комплекса по данной дисциплине. Содержание обучающей компьютерной программы определяется образовательными целями, на которые ориентируются ее создатели. Помимо системных требований все электронные издания (программы, курсы) направлены на формирование у студентов определенных языковых знаний, умений и навыков. Для этого по замыслу своих проектировщиков содержание компьютерных программ отвечает тем принципам педагогики и психологии (дидактики), которые лежат в основе методики преподавания иностранного языка.

Разумеется, создатели программы разрабатывают ее проект с ориентацией на межпредметные связи через содержание дидактического материала. Учебная программа создается как совокупность электронных и неэлектронных учебно-методических материалов (модульных учебников в печатном варианте), которые не повторяют материалы программы, однако согласуются с ней на лексическом, грамматическом и семантическом уровнях. Решение авторов о создании настоящих компьютерных программ «Mediator» преследует цели:

- повысить уровень медиативной компетентности будущих специалистов;
- позволить студентам самостоятельно получать знания в удобном индивидуальном временном формате;
- добиться закрепления навыков медиативной деятельности на основе тренинговых занятий;
- сформировать учебный материал посредством комбинирования входящих в состав учебных модулей;
- повысить эффективность прохождения учебного материала студентами за счет интегрирования в состав учебной программы необходимого глоссария;

– предоставить студентам возможность самостоятельно конструировать знания в индивидуальном режиме на основе представленной в программе информации.

Обучающая программа, предназначенная для формирования медиативной компетентности, по содержанию модулей программы нацелена прежде всего на овладение компетенциями медиативной деятельности, обучение которой предполагает следующий алгоритм разработки учебного продукта:

1. Определение цели учебной дисциплины. Целью образовательной компьютерной программы «Mediator» является процесс изучения и самостоятельного конструирования лингвистических знаний студентами с перспективой использования приобретенных лингвистических компетенций в медиативной деятельности. Цель учебной компьютерной программы состоит в том, чтобы в процессе профессионального общения развить у студентов способности (информационные, социокультурные, лингвистические и рефлексивные компетенции) к применению знаний и опыта в будущей медиативной деятельности.

2. Отбор материала. Необходимый уровень сложности учебного материала должен обеспечить определенный уровень медиативной компетентности студента. Учебный материал компьютерной программы «Mediator» предназначен для использования студентами направления «Лингвистика» на индивидуальных занятиях по дисциплине «Специальный перевод»; при варьировании учебного материала для студентов направления «Экономика» и «Менеджмент» разрабатывается компьютерная программа «Mediator I», а для направления «Юриспруденция» – компьютерная программа «Mediator II» и т. д.

3. Выделение тематического компонента, на основе которого осуществляется приобретение опыта творческой медиативной деятельности.

4. Распределение содержания учебного продукта на модули для структурирования и целостной подачи учебного материала.

5. Разработка тестовых заданий для внедрения автоматизированного контроля через информационную интеллектуальную систему «Луч-Контингент», а также приобретения студентами рефлексивной компетенции при осуществлении самоанализа и самооценки результатов выполнения творческих заданий.

6. Внедрение программы в общий учебный процесс дистанционного обучения так, чтобы обеспечить самостоятельное усвоение учебного материала без поддержки педагога.

Содержание программы представлено в семи модулях, которые раскрываются в следующих темах: промышленность, юриспруденция, коммерция, менеджмент, инженерное дело, компьютерные технологии, наука. В каждом модуле соблюдается единая схема построения: тема, основная часть (структурированная информация в виде гипертекста), упражнения на овладение знаниями по специальной терминологии, задания творческого характера на осуществление прямого и обратного перевода с использованием аудиозаписи, тесты для проведения автоматизированного контроля знаний.

Авторы настоящей компьютерной программы достигают своей цели за счет построения учебной программы на основе гипертекста. Так, модуль начинается с информационного текста специального содержания в виде гипертекста, который сопровождается аудиозаписью. Это дает возможность студенту, прослушивая текст, одновременно воспринимать его письменное изображение на мониторе. Каждый модуль программы снабжен глоссарием, который облегчает знакомство с текстом на иностранном языке и объясняет значение специальных терминов.

Весь текстовый учебный материал компьютерной программы максимально развернут и графичен, т. е. имеет все необходимые пояснения, диаграммы, словарные дефиниции, цитаты

из первоисточников, а также глоссарную и при необходимости грамматическую ссылки. Интерфейс программы максимально мнемоничен. При этом важно создать студентам условия для отправки тестовых заданий электронной почтой или предоставлять преподавателю для проверки копии своих материалов на внешних носителях.

Основным в создании содержательной части учебной программы следует считать выбор тем, анализ, подбор и переработку материалов, разработку заданий, включающих формирование глоссариев, составление вопросов для осуществления контроля понимания ключевых моментов текста, создание и увязывание фонограмм, а также разработку контрольно-корректирующих заданий.

В компьютерной программе «Mediator» определенная часть новых терминов включена в состав заданий по поиску эквивалентов. Специальные термины имеют гиперссылки с толкованиями данных терминов. Студентам в качестве дополнительных заданий также предлагается попробовать свои силы в дублировании фильмов: во все модули программы включены фильмы, созвучные с тематикой прорабатываемых аспектов.

Перевод текстов и фонограмм специального лексического содержания осуществляется с английского и/или русского языка с визуальным сопровождением текста на мониторе. В каждом модуле представлены также тексты для перевода их с русского на английский язык. Все тексты небольшого объема, отвечают критериям самодостаточности – цельности, связности, законченности. Фонограммы снабжены глоссариями, а новая лексика сопровождается «всплывающими» подсказками. Сетевые компьютеры позволяют работать как всей группой одновременно, так и индивидуально в удобное для студента время. При этом перевод может записываться, прослушиваться и анализироваться преподавателем также в удобное для него время.

При создании учебной программы «Mediator», предназначенной для обучения медиативной деятельности студентов направления «Лингвистика», учебный материал не ограничивается лексикой по юриспруденции, экономике, менеджменту. В компьютерном пособии представлены тексты из лесной, автомобильной, нефтехимической и других областей промышленности в зависимости от регионального компонента.

Задания на дублирование адаптированных фильмов, включенные в качестве дополнительных заданий по тематике, созвучной с темой занятий и имеющие заданную методическую направленность, представляют большую практическую ценность. Владение самой техникой дублирования фильмов – это уникальный дополнительный опыт, который получают студенты при выполнении переводческих заданий, направленных на формирование медиативной компетентности. Кроме знаний предмета, общих навыков перевода и натренированного уха этот опыт значительно повышает уровень овладения лингвистическими компетенциями на основе всех видов речевой деятельности.

Аппаратные требования: процессор не ниже 400 МГц, ОЗУ не менее 128 Мб, наличие звуковой карты и микрофона. При написании программ специалист решает вопросы разработки и корреляции ее составляющих (язык написания – DELPHI), обслуживающих агрегатную работу программы, сжатия и передачи информации по линиям телефонной связи, интеграции с Интернетом. Для приема информации работает программа-конduit, встроенная в сайт и обеспечивающая электронный обмен информацией между студентами и учебным заведением.

К учебной компьютерной программе «Mediator» прилагаются материалы для субъектов учебного процесса в виде «Инструкции по работе с компьютерной программой «Mediator». Инструкции представлены как в бумажном, так и электронном

виде в содержании самой программы. Авторы сочли необходимым создать инструкцию, несмотря на простой интерфейс компьютерной программы. Если пользователь быстро выполняет необходимые действия, то процесс его обучения проходит в активном режиме без потери времени на ознакомление с программой. Это делает применение компьютерной программы более эффективным.

4.2. Реализация дидактической модели формирования медиативной компетентности через создание и использование учебной компьютерной программы

В условиях активного внедрения новых информационных технологий в учебный процесс особую значимость приобретает дидактическая модель формирования медиативной деятельности и учебные продукты, представляющие дидактическое обеспечение учебного процесса. Под дидактической моделью понимается комплекс взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования и воспитания разнообразных видов содержательной учебной информации на различных носителях, разработанный с учетом требований психологии, педагогики, валеологии, информатики и других наук и используемый для дистанционного образования. Дидактическое обеспечение при дистанционном обучении выполняет следующие функции: организационную, обучающую, контролирующую, корректирующую, коммуникативную, рефлексивную и прогнозирующую [71, с. 21-25].

Содержание любой из обучающих программ должно быть направлено на повышение эффективности обучения. Определенная система упражнений, заложенная в компьютерную программу, обеспечивает уровень активности изучающих язык, способствует выработке умений и навыков по применению знаний на практике. Однако овладение лингвистическими компетенциями не должно носить механический характер (теоретические

аспекты следует подкреплять практическими видами заданий), несмотря на то, что автоматизируемые действия являются обязательными в процессе учебной деятельности. Это не означает, что психологами установлено, что навыки вырабатываются только путем многократного повторения соответствующего действия. При этом автоматизацию как языковых, так и речевых навыков необходимо осуществлять с помощью тренировочных программ в условиях речевой деятельности, а точнее в условиях контекста [21, с. 12].

Во время работы с компьютерной программой студент может неоднократно возвращаться к непонятным местам текста, слушая его столько раз, сколько ему потребуется. Если при чтении иностранного текста встречаются незнакомые слова, то можно прервать чтение и воспользоваться подсказкой, «всплывающей» из справочно-информационного раздела компьютерной программы, после чего продолжить работу. Это означает экономию сил и времени студента. При этом весь процесс обучения максимально интенсифицируется и становится предельно целенаправленным и действенным. Если процесс овладения лингвистическими компетенциями строится на основе дидактических принципов сознательности и активности, то студент, овладевающий лингвистическими компетенциями с помощью компьютера, может научиться медиативной деятельности за более короткий период времени и добиться автоматизации языковых и речевых навыков.

В настоящее время в большинстве российских вузов обучение иностранному языку до сих пор направлено на пассивное овладение специальной лексикой, так как оно традиционно ориентировано на отчет студентов по переводу (в основном письменному) текстов, выполненному формально. В результате студенты не знают, как правильно произнести тот или иной термин по направлению обучения, при этом речь идет о формальном (зазубренном) умении вести беседу по тематике, связанной

со своим направлением обучения. Отход от коммуникативной концепции обучения является основной причиной снижения мотивации у студентов. Причинами низкой мотивации к овладению лингвистическими компетенциями также являются:

- слабые межпредметные связи, когда содержание специальных текстов никоим образом не связано с учебными предметами по направлению обучения;

- разный уровень подготовки студентов, когда одному скучно из-за плохих знаний других студентов;

- отсутствие условий практического применения полученных знаний, когда лингвистические знания не используются для формирования медиативной компетентности во время прохождения производственных практик.

Поэтому при создании компьютерной программы важно установить, какой раздел учебного материала и в какой последовательности необходимо предлагать студентам для изучения, чтобы он был достаточным для поддержания мотивации и не привел бы к психологическому ступору из-за чувства страха и неуверенности в себе. Опытный педагог знает, что от уверенности студента, от его веры в конечный результат зависит успех процесса овладения лингвистическими компетенциями. И несмотря на то, что дистанционное обучение, направленное на формирование медиативной компетентности, в условиях реализации дидактической модели у многих вызывает реакцию полного сомнения и недоверия, на практике оно оказывается достаточно действенным, так как компьютерное обучение имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, студенты, имеющие разный уровень лингвистической подготовки, которые раньше не могли успешно заниматься в одной группе, теперь имеют возможность работать индивидуально с разными разделами обучающих программ.

Усвоение языковых знаний оказывается результативным, несмотря на различное время, необходимое каждому для усвоения учебной информации.

Во-вторых, каждый человек, предпочитающий овладеть лингвистическими компетенциями в свободное от работы время, может выбрать удобный для себя график и индивидуальное расписание.

В-третьих, самостоятельная работа с компьютерной программой повышает ответственность и дисциплинированность, учит грамотно оформлять ответы к заданиям как в устном, так и в письменном виде. Это делает процесс формирования медиативной компетентности интересным и эмоционально-ценностным.

Компьютерная программа «Mediator» рассчитана на самостоятельное усвоение учебного материала, формирование навыков последовательной медиативной деятельности с возможностью авторизованного контроля полученных лингвистических компетенций в условиях отсутствия прямого контакта с преподавателем и его непосредственного участия в процессе обучения.

Индивидуальная учебная деятельность студента с применением подобных компьютерных программ осуществляется посредством выделения тезауруса конкретного аспекта, формирования заданий по заучиванию лексики, перевода ее в актив и выполнения псевдореальных заданий по прямому и обратному переводу с опорой на текст, включая задания на аудирование и последовательный перевод фонограмм текста. Формирование медиативной компетентности по узким направлениям деятельности человека осуществляется по принципу замкнутого цикла, что подразумевает не только приобретение студентом лингвистических компетенций, но и практических навыков последовательной медиативной деятельности.

Основные этапы учебной деятельности студента состоят из:

- устного воспроизведения специального текста;
- установление значений терминов с помощью глоссария;
- работы над переводом текста (устным, письменным);
- редактирования переведенного текста;
- сравнительного анализа вариантов перевода преподавателем с привлечением других студентов.

Компьютерная программа «Mediator» предоставляет широкие возможности для самостоятельного изучения терминов различной тематики, совершенствования лингвистических компетенций, а также получения дополнительных информационно-справочных данных по конкретным учебным дисциплинам. В оптимальном варианте при налаженной системе дистанционного образования посредством Интернета студент или слушатель курсов осуществляет авторизованный доступ к указанной компьютерной программе «Mediator» со своего домашнего персонального компьютера, самостоятельно регулируя режим подготовки.

Дистанционная форма обучения является эффективным вариантом реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности у студентов разных профессий. Процесс овладения лингвистическими компетенциями осуществляется посредством последовательного погружения в специальные лексические пласты и ознакомления с предметом перевода по принципу энциклопедии: когда на доступном языке студента вводят в предмет перевода, дают базовую информацию, знакомят с терминологией, после чего идет конструирование лингвистических знаний, которые затем следует перевести в разряд лингвистических компетенций. Для этого каждый студент выполняет задания по поиску соответствий, осуществляет прямой и обратный перевод с использованием аудиозаписи.

Материалы выполненных заданий студентов с последующим архивированием отправляются либо гипертерминалом, либо электронной почтой в адрес учебного заведения.

Компьютерная программа «Mediator» позволяет:

- осуществить контроль с диагностикой ошибок и обратной связью;
- реализовать самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- визуализировать учебную информацию;
- имитировать реальную медиативную деятельность;
- развивать быструю реакцию в процессе медиации.

Предусмотрено два режима использования компьютерной программы «Mediator»: индивидуальный и групповой. В режиме индивидуальной работы с компьютерной версией учебной программы студент активно пользуется интерфейсом, позволяющим легко ориентироваться в содержательной структуре учебного материала. Простой интерфейс допускает быстрый поиск нужных разделов. Разработка дизайна простого интерфейса имеет определенное преимущество и способствует быстрому освоению студентами особенностей интерфейса, так как они должны быть сосредоточены на содержании образовательной информации.

Программная оболочка электронного учебного продукта делает его пригодным для передачи через Интернет и, как следствие, – приемлемым для дистанционного обучения. Однако низкая пропускная способность сети Интернет для большинства потребителей делает более доступным дублирование компьютерной программы «Mediator» на лазерных дисках.

Студенты работают с компьютерной программой в индивидуальном режиме и имеют возможность тренироваться в переводе специальных текстов в зависимости от темпа усвоения, темперамента, быстроты реакции в удобное для них время.

Для тренировки навыков последовательного перевода необходим особый подход:

- погружение в псевдореальную ситуацию;
- максимальное соответствие реальным ситуациям;
- совершенствование навыков последовательного процесса медиации;
- воссоздание среды будущей ответственной работы.

Сетевое оформление программы позволяет студентам осуществлять групповой режим работы. При этом каждый студент имеет возможность:

- прослушивать фонограмму текста, отрабатывать навыки устного перевода на адаптированных участках, пригодных для восприятия на слух;
- делать аудиозапись собственного перевода и иметь возможность корректировать ее;
- закреплять и осуществлять контроль полученных знаний в ходе текстовых упражнений по каждой теме.

При этом каждый студент записывает перевод через микрофон, прослушивает и анализирует его на уровне рефлексивной компетенции, затем отправляет его преподавателю в удобном режиме. Преподаватель ведет онлайн-консультации через сайт академии, осуществляет промежуточный и итоговый контроль одним из следующих способов:

- выкладывать рабочую папку на сайт учебного заведения или отправлять ее электронной почтой;
- копировать рабочую папку на доступный носитель (карта памяти, (W)) и доставлять ее на контроль преподавателю.

Навыки перевода приобретаются тренировкой во время самостоятельной работы студента с компьютерной программой «Mediator», разработанной с целью повышения качества подготовки будущих медиаторов. Компьютерная программа

«Mediator» является своего рода электронным репетитором, который вырабатывает медиативные навыки у студентов и экономит их аудиторное время работы с преподавателем. Они используются при проведении языковых занятий в компьютерном классе со студентами лингвистических и нелингвистических направлений обучения соответственно.

Компьютерная программа «Mediator» способна технологически обеспечить процессы индивидуализации обучения, решать задачи дистанционного обучения. Она уже используется как в часы аудиторных занятий, так и во время самостоятельной подготовки, коллективно или индивидуально, как основное и как дополнительное средство обучения.

Компьютерные программы позволяют обмениваться учебной информацией в электронных сетях, по сравнению с традиционными учебными пособиями они обладают большим разнообразием функций, что повышает их универсальность и дидактические возможности.

Расчетное время работы студента с компьютерной программой «Mediator» составляет 8 – 12 академических часов на урок, также не менее 4 – 16 часов на дублирование фильмов, работа с дополнительными материалами не регламентируется. Полностью курс может быть пройден за 240 – 360 академических часов самостоятельной работы. Компьютерная программа «Mediator I» рассчитана на 80 – 100 академических часов.

При обучении иностранному языку особое место отводится отработке практических навыков, поэтому рациональная система использования компьютерной программы с целью формирования медиативной компетентности коммуникативного характера у студентов определяет организацию взаимодействия между участниками учебного процесса; характер их взаимодействия в учебном процессе в значительной степени зависит от целей, методов и условий обучения.

Компьютерная программа «Mediator» в контексте дистанционного обучения не требует непосредственного участия преподавателя, значит, в учебной ситуации обучения студент взаимодействует с «виртуальным учителем». М.Г. Евдокимова при описании виртуальных учебных микромиров затрагивает коммуникативные возможности виртуального преподавателя: «его основная функция состоит в том, чтобы выступать в качестве партнера по общению» [30, с. 54]. Студент выступает в роли собеседника виртуального учителя, действия которого направлены на достижение образовательных целей, то есть на постепенное формирование лингвистических компетенций. Для этого виртуальный учитель вступает в речевое взаимодействие со студентом, создавая диалог виртуального общения, который строится на дидактических принципах и носит регламентированный характер. Регламентированный порядок определяется дидактическим содержанием учебного материала и выражается в построении вербального оформления, а также порядке следования действий и высказываний. Все задания лингвистического характера исходят от виртуального учителя, он задает требуемый уровень общения, то есть является разновидностью субъекта, основными характеристиками деятельности которого являются целеполагание, представление информации и речевое общение требуемого уровня сложности [85].

Следует сказать, что виртуальный учитель ограничен в своих действиях и не имеет тех возможностей, которыми обладает реальный педагог для осуществления своей полноценной деятельности. Его интерактивные возможности сводятся к ограниченной последовательности выдачи информации и предлагаемых заданий. Основным недостатком можно считать отсутствие у виртуального учителя возможности осознавать уровень языковой компетенции студента, поскольку не существует двух студентов, имеющих полностью идентичные структуры знаний

и обладающих равными лингвистическими компетентностями. Поэтому при создании компьютерной программы «Mediator» для вузов принималась во внимание «адекватная» модель студента, без которой невозможно реализовать полноценное обучение лингвистическим компетенциям. Содержательное наполнение программ при соблюдении дидактического принципа доступности может быть трансформировано в зависимости от уровня лингвистической подготовки студента, работающего с компьютерными программами. Вариативность обеспечивает не только доступность содержания в зависимости от его сложности, она также способствует выбору и предоставлению того дидактического материала, который необходим студентам, осваивающим разные направления обучения. Изначально практически все студенты психологически не готовы к восприятию компьютерных программ, так как испытывают определенные трудности: они не умеют рационально использовать свое время и имеют пассивное отношение к самостоятельной работе. У бывших школьников очень велика зависимость от преподавателя, несмотря на то, что они достаточно быстро адаптируются к новым технологиям. Так, при анкетировании 356 студентов 56% из них хотели бы сочетать работу на компьютере и общение с преподавателем. И на вопрос: «В чем Вы испытываете наибольшие трудности в Вашей работе?» 90% студентов отвечают, что:

- трудно привыкнуть к дистанционной технологии;
- большой объем самостоятельной работы;
- нет навыка индивидуальной работы.

При работе с компьютерной программой «Mediator» у студентов появляется ощущение свободы, так как результаты его учебной деятельности не зависят от уровня стартовых знаний других участников учебного процесса, их темпа усвоения учебного материала и от присутствия в аудитории других студентов.

При этом студент знает, что его никто не торопит, что никто его знания не сравнивает со знаниями других сокурсников, то есть у студента не возникает комплекс, который мешает ему учиться. Студент, не испытывая давления со стороны педагога, проявляет самосознание и начинает самостоятельно изучать язык. Он находится в поле психолого-педагогической поддержки и при необходимости может всегда обратиться за помощью к педагогу. Во время работы с компьютерной программой «Mediator» студенты также могут неоднократно возвращаться к непонятным местам программы, прослушивая учебный материал столько раз, сколько им потребуется. Медиативная деятельность представляет собой последовательность обмена высказываниями в реальном времени. После подведения итогов использования компьютерной программы «Mediator» в работе со студентами создается абсолютная уверенность в том, что формирование медиативной компетентности коммуникативного характера без участия преподавателя (даже с учетом того, что в данном случае они формируются на очень узких направлениях) является реальной задачей. Однако педагогическая поддержка (контактная или дистанционная) способствует повышению эффективности учебного процесса, поэтому играет вспомогательную роль в дистанционном обучении.

Компьютерная программа «Mediator» позволяет студентам комплексно прорабатывать учебный материал и совершенствовать навыки последовательного аутентичного перевода по разделам специального курса. Освоение учебного материала направлено на формирование устойчивых навыков интерпретирования и построено по тезаурусному принципу. Материалы, включенные в состав данных программ, взяты из реальной жизни, что повышает практическую ценность их освоения.

Дистанционное обучение с использованием компьютерных программ – основа реализации дидактической модели

формирования медиативной компетентности – при умелой организации учебного процесса способно служить главной цели образования – повышению его качества.

4.3. Опытно-экспериментальное использование дистанционных технологий в процессе формирования медиативной компетентности у студентов в вузе

Экспериментальное исследование организации дистанционного обучения медиативной деятельности проводилось с 2004 по 2012 г. в Современной гуманитарной академии (филиал в г. Вологде). Комплексный педагогический характер эксперимента позволит достоверно:

- выявить достижения и недостатки в процессе реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности;

- обосновать приоритеты компьютерного обучения;

- вскрыть внутренние проблемы в педагогических процессах.

Как научно поставленный опыт обучения и воспитания эксперимент позволяет наблюдать внедрение компьютерной программы и подтвердить теоретические основы концепции педагогического потенциала дистанционных технологий и его реализации с целью обеспечения необходимого уровня профессиональной компетентности.

В процессе экспериментальной проверки нашего рабочего предположения отмечаются трудности, связанные с готовностью следовать выделенным педагогическим закономерностям. Как студенты, так и педагоги испытывали затруднения в изменении своей позиции на учебном занятии. Поэтому в ходе экспериментального наблюдения возникла необходимость в еженедельных семинарах для педагогов и студентов – участников эксперимента, которые проводил автор данного исследования. С целью определения эффективности разработанной компьютерной программы, используемой в процессе реализации дидакти-

тической модели формирования медиативной компетентности, было проведено опытно-экспериментальное исследование, которое состоит из нескольких этапов.

Первый этап педагогического эксперимента – констатирующий (2004 – 2006 гг.) выявил актуальность системы исследования, обозначил направления поиска путей решения этой проблемы и подтвердил невысокую эффективность традиционной системы обучения медиативной деятельности.

Второй этап педагогического эксперимента – поисковый (2006 – 2008 гг.) подтвердил научно-дидактическое обоснование целесообразности создания дидактической модели формирования медиативной компетентности; результатом явилась разработка учебной компьютерной программы «Mediator», которая предназначена для формирования медиативной компетентности будущих бакалавров в вузе.

Третий этап педагогического эксперимента – формирующий (2008 – 2010 гг.) включал опытную работу по разработке дидактической модели формирования медиативной деятельности, реализующейся через использование учебной компьютерной программы, которая в контексте дистанционного образования виртуально формирует коммуникацию между виртуальным преподавателем и студентом. Задания носят репродуктивный и творческий характер, они включают устную передачу содержания текста с русского на иностранный язык и наоборот.

На этапе констатирующего эксперимента были проанализированы дидактические условия организации обучения студентов основам медиативной деятельности. Этап поискового эксперимента определил педагогические подходы к организации экспериментального обучения, способствующие качественному усвоению лингвистических знаний с использованием обучающей компьютерной программы. В эксперименте учитывалось развитие творческого мышления студентов путем включения

их в медиативную деятельность в процессе реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности.

По окончании экспериментального обучения проводились контрольные срезы, определяющие сравнительную эффективность выделенных условий и характер влияния их на процесс обучения. Такая методика организации экспериментальной работы дает наиболее полную, точную и объективную картину проводимых исследований, так как, во-первых, индивидуальный подход повышает стремление студента к выполнению заданий; во-вторых, позволяет следить не только за процессом приобретения знаний специальной лексики, но и определяет степень употребления специальной лексики в процессе медиативной деятельности. Проведенная опытно-экспериментальная работа свидетельствует о том, что в процессе реализации дидактической модели:

- профессиональная медиативная компетентность формируется постепенно и достаточно медленно;
- сама учебная деятельность при использовании дистанционных технологий вырабатывает у студентов стиль рациональной умственной деятельности;
- студенты испытывают потребность в тех лингвистических знаниях, которые столь необходимы будущим специалистам для дальнейшего самостоятельного творчества, социокультурного развития и самообразования.

В период с 2008 по 2010 г. опытная работа по внедрению учебной компьютерной программы проводилась в процессе реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности в Современной гуманитарной академии (филиал в г. Вологде) при обучении будущих бакалавров, а также на курсах дополнительного образования и повышения квалификации. В 2012 г. экспериментальная работа по внедрению компьютерной программы велась в Вологодском государственном педагогическом университете на факультете иностранных

языков и культур. После прохождения программного модульного материала проводилось анкетирование студентов, затем – статистическая обработка полученных данных. Педагогический эксперимент осуществлялся при проведении индивидуальной работы с использованием компьютерных сетей. Во время опытно-экспериментальной работы принимались во внимание следующие показатели эффективности дистанционных технологий обучения:

- интерес студентов к содержательной части программы;
- их способность самостоятельно осуществлять учебную деятельность;
- изменение уровня лингвистических знаний;
- развитие у студентов творческих и коммуникативных способностей;
- формирование медиативной компетентности.

В результате можно выделить три уровня задач в процессе обучения студентов:

- первый уровень (учиться быть) – в ходе обучения приобретаются личностные компетенции и компетенции межличностного общения, необходимые для каждого гражданина, чтобы уметь пользоваться информационными технологиями и участвовать в процессе коммуникации с другими людьми;
- второй уровень (учиться знать) – в процессе приобретения и передачи знаний выступают общие знаниевые и знаниевые профессиональные компетентности, когда студент обладает умением оперировать знаниями в стандартных ситуациях;
- третий период (учиться делать) – приобретение деятельностных компетенций, которые делятся на общие деятельностные и деятельностные профессионального характера, когда студента отличает умение применять навыки самостоятельных действий в условиях неопределенности в нестандартных ситуациях.

В этой классификации, заимствованной у В.П. Колесова, компетенции «вытекают», с одной стороны, из миссии социализации (готовить гражданина) и миссии профессиональной подготовки (готовить работника). При этом связка «дисциплина-компетенция» не является жесткой, так как компетенции в процессе изучения тех или иных дисциплин могут приобретаться в ходе применения различных технологий обучения или воспитательной работы [47, с. 21]. Например, умение осуществлять медиативную деятельность может приобретаться на общем знаниевом уровне в процессе дистанционного обучения специалистами разных профессий.

Для исследования возможности повышения интереса студентов к разработанной программе с использованием дистанционных технологий нами изучалась направленность студентов на овладение медиативной деятельностью в начале и конце курса обучения. Анализ данных позволяет сделать выводы, что использование модели дистанционного обучения педагогическим дисциплинам вуза обеспечило повышение направленности студентов на приобретение медиативной компетентности с 17 до 49% в конце обучения, что свидетельствует об эффективности разработанной модели. Результаты эксперимента в контрольной и экспериментальной группах на начальной и конечной стадиях обучения указаны в таблице 2.

Таблица 2. **Результаты диагностики мотивационной направленности студентов**

Оценка	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	начало обучения	конец обучения	начало обучения	конец обучения
Интерес студентов к компьютерной программе	17%	49%	18%	32%

В начале обучения большинство студентов (примерно 90%) работает на знаниевом уровне. По окончании традиционного обучения специальному переводу на уровне знания остаются

76% студентов контрольной группы, 19 – перешли на второй уровень деятельности и лишь 5% поднялись на уровень творческой деятельности. Это подтверждает малую эффективность традиционной методики проведения практических занятий для обучения медиативной деятельности.

В экспериментальных группах лишь 39% обучающихся остались на уровне «знание», 40 – перешли на второй уровень и до 21% – на третий. По введенному критерию эффективности значительный прирост обучающихся экспериментальных групп на II и III уровнях можно считать достаточно убедительным.

Проведенные беседы, опросы, анкеты студентов в ходе эксперимента свидетельствуют об их желании применять дистанционные технологии в будущей профессиональной деятельности. Рост с 52 до 76% подтверждает эффективность разработанной дидактической модели формирования медиативной компетентности.

Анализ результатов эксперимента

На рисунке 4 представлены результаты сдачи экзаменов по иностранному языку студентами очной формы обучения СГА (филиал в г. Вологде). Студенты групп ОЭ-309 – ОЮ-309 обучались по традиционной методике, то есть в условиях непосредственного контакта с преподавателем. Это – контрольные группы.

Студенты групп ОЭ-409 – ОЮ-409 обучались с применением компьютерной программы «Mediator». Их результаты указаны на рисунке 5.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у студентов экспериментальных групп несколько выше средняя оценка.

Однако особенно значимо то, что доверительный интервал сузился у студентов экспериментальных групп на 20-30%. Это показано на рисунке 6.

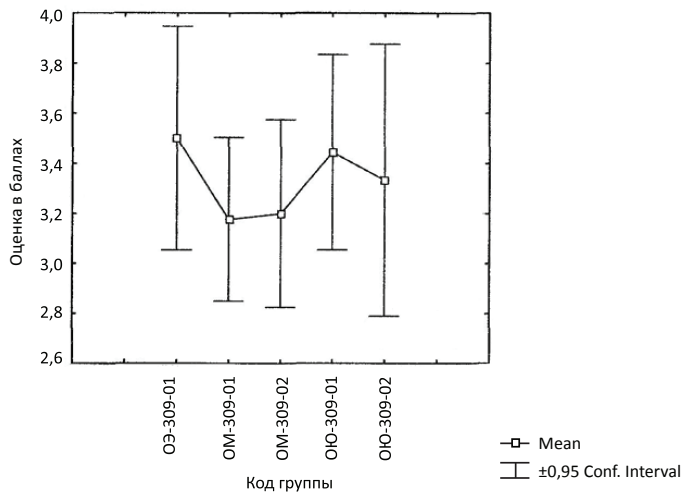


Рисунок 4. Результаты сдачи экзаменов по английскому языку контрольных групп

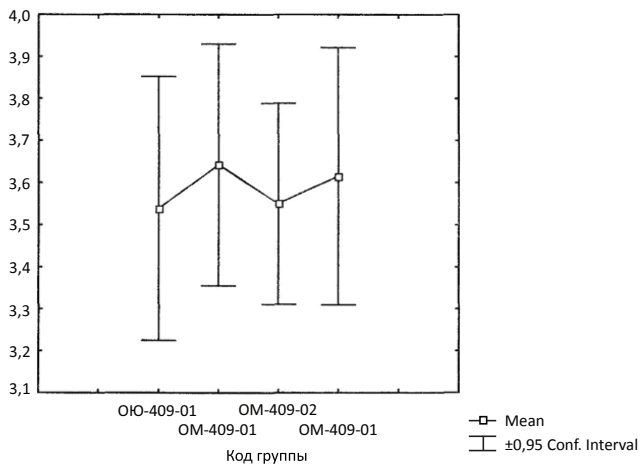


Рисунок 5. Результаты сдачи экзаменов по английскому языку экспериментальных групп

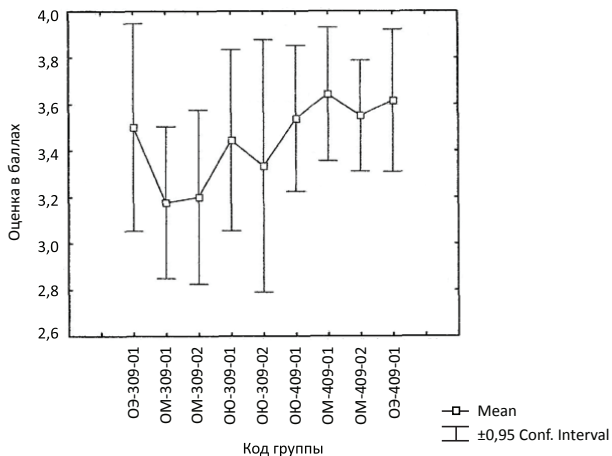


Рисунок 6. **Результаты сдачи экзаменов по иностранному языку контрольных и экспериментальных групп**

Таким образом, только достижение существенного сужения доверительного интервала, а не повышение средней оценки в экспериментальных группах вполне заслуживает более подробного изучения методики обучения студентов на основе компьютерных технологий. Общие результаты эксперимента можно сформулировать следующим образом:

- большинство опрошенных студентов (91%) считают, что использование компьютерной программы позволяет лучше усвоить излагаемый материал;

- 94% студентов полагают, что возможности наглядного представления и одновременного звукового сопровождения значительно выше при использовании информационных технологий по сравнению с традиционными средствами подачи учебного материала;

- в ходе применения учебной компьютерной программы наблюдается снижение аудиторного времени, которое прямо пропорционально увеличению времени, проводимого для индивидуального восприятия учебного материала;

– большинство студентов (87%) после выполнения всех заданий считают, что индивидуальная работа с компьютерной программой удобнее относительно свободы выбора места и времени учебных занятий;

– 83% студентов экспериментальных групп предполагают использовать компьютерную программу в своей будущей профессиональной деятельности в процессе непрерывного обучения в течение всей жизни, в то время как в контрольных группах их доля не более 62%;

– компьютерная программа позволила значительно расширить возможности индивидуальной работы студентов;

– уменьшение дисперсии оценок студентов экспериментальных групп свидетельствует о формировании более однородного и стабильного уровня знаний, полученных ими в процессе реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности.

Это является одним из рычагов прогнозирования:

– дальнейшего повышения качества обучения посредством исследования влияния на студентов скрытых механизмов, заложенных в дидактическую модель формирования медиативной компетентности через применение компьютерных обучающих программ;

– значительного повышения социолингвистического интереса к самостоятельному изучению языка (наблюдается у студентов экспериментальных групп в конце изучения по сравнению со студентами контрольных групп);

– стимулирования студентов экспериментальных групп к лучшей подготовке к экзамену по сравнению со студентами контрольных групп, выполняющими традиционные практические задания по курсу специального перевода, о чем свидетельствуют данные эксперимента;

– расширения возможности самостоятельного использования компьютерной программы в учебном процессе из-за доступного интерфейса и наличия инструкции пользователя, что позволяет студенту самостоятельно организовать свою индивидуальную учебную деятельность и сделать его обучение непрерывным;

– совершенствования навыков пользователя компьютером в профессиональной деятельности, так как работа с учебной компьютерной программой способствует повышению уровня информационной культуры студента.

Таким образом, реализация дидактической модели формирования медиативной компетентности через создание и индивидуальное использование компьютерных обучающих программ подтверждает справедливость выдвинутой нами гипотезы и свидетельствует о том, что основные положения концепции, направленные на создание и индивидуальное применение учебных компьютерных программ с целью формирования медиативной компетентности, сформулированы нами верно.

В качестве изучающего эксперимента проводилась работа студентов с компьютерной программой «Reward». Данная лингвистическая обучающая компьютерная программа (ЛОКП) – это компьютерная версия оксфордского курса английского языка, которая совершенствует традиционные методы изучения языка, используя возможности мультимедийных технологий. Целью индивидуальных компьютерных занятий на базе ЛОКП является формирование и закрепление грамматических, фонетических, лексических навыков и их активизация в речевой деятельности обучающегося. Студент при ознакомлении с теоретическим материалом изучает новые слова, отрабатывает произношение с использованием микрофона. Закрепление изученного основано на выполнении практических заданий. Контроль уровня знаний осуществляется посредством тестирования. Все видео- и

аудиоматериалы программы профессионально озвучены носителями языка, для контроля правильности произношения применена технология «Via Voice» корпорации IBM (модуль распознавания речи, визуализация произношения). Работа студента оценивается автоматически по двухбалльной системе («зачет-незачет») (http://www.muh.ru/teaching/teaching_dot.php). По результатам эксперимента выяснилось, что студенты воспринимают работу с компьютерной программой положительно. Оптимизм от полученных результатов послужил стимулом к использованию имеющихся программ и к созданию учебной компьютерной программы по формированию медиативной компетентности в процессе дистанционного обучения, которая позволяет студентам совершенствовать медиативные компетентности и повысить эффективность медиативной деятельности будущих специалистов.

Выход из создавшейся ситуации можно найти путем реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности у студентов гуманитарных вузов. Медиатор может вести переговорный акт самостоятельно, а также помогать двум или более людям, исполняя роль коммуникативного канала, то есть осуществлять посредническую медиативную речевую деятельность.

Проектирование учебной компьютерной программы основано на модульном структурировании содержания материала, который представлен инвариантом звучащего текста. Переводные (медиативные) варианты студентов рассматриваются как варианты перевода исходного текста. Вариативность устных и письменных переводов зависит от индивидуальных способностей развития личности и ее лингвистических компетентностей при сравнении выполненных вариантов переводов, записанных в устном и письменном исполнении, которые являются результатом творческого мастерства и относятся к работам

креативного типа. Таким образом, программа «Mediator» содержит как репродуктивные задания, так и продуктивные (творческие или креативные) – это отличает компьютерную программу, представленную в настоящем исследовании, от программ чисто механического, тренажерного типа.

Содержание программы «Mediator» отвечает целям дистанционного образования. Программа имеет модульную структуру, каждый модуль включает тему, гипертекст, упражнения на овладение лингвистическими компетенциями, глоссарий, тестовый материал для автоматизированного контроля и оценки знаний и задания творческого характера на двухсторонний перевод. Этапы работы для каждого студента predetermined самой программой, но для удобства занятий каждый модуль разбит на уроки, ограниченные временными рамками во избежание перегрузки.

Дистанционное обучение само способствует развитию медитивной компетентности студента, поскольку в нем заложены такие требования к личности, как активная сознательность в сочетании со свободой выбора и индивидуальным режимом работы, а развитие этих личностных особенностей повышает уровень общей информационной компетентности.

Приложение

В.И. Попова,
О.Ю. Гарманова,
И.А. Королёва

Посредническая деятельность куратора при организации дистанционного обучения в НОЦ ИСЭРТ РАН

Одной из основных задач современного образования является достижение такого его качества, которое соответствовало бы реализации инновационного вектора в развитии страны. Под качеством учебно-воспитательного процесса нового поколения понимается ориентация на развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей. Задачей обучения в общеобразовательной школе является формирование новой системы универсальных знаний, умений, навыков и ценностей, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современных ключевых компетенций.

Вопросам, касающимся сущности компетентностного подхода в образовании, уделяли внимание такие ученые, как В.И. Байденко, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской, И.Г. Агапов, С.Е. Шишов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и другие. Они отмечают, что особую роль в процессе формирования и развития тех или иных компетенций играет педагог, осуществляющий передачу знаний реципиентам – обучающимся.

С этой точки зрения преподаватель становится неким посредником между теоретическо-практической базой знаний и школьниками, задача которых заключается в усвоении и интериоризации полученной информации. Так, педагог осуществляет посредническую деятельность, выступая в роли медиатора (рис. 1).

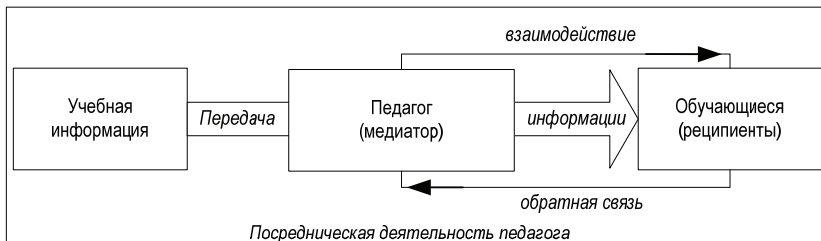


Рисунок 1. **Посредническая деятельность педагога в процессе передачи знаний обучающимся**

В основе понятия «медиатор» заключена сущность категории «медиация» – целенаправленное вмешательство, процесс, способствующий разрешению конфликта. Данное понятие пришло из области конфликтологии, получило распространение в области педагогического и психологического знания и стало обозначать дополнительное интегративное свойство личности, которое характеризует готовность человека к медиации и его способность реализовать ее в процессе коммуникации в рамках своей профессиональной деятельности.

Посредническая деятельность преподавателя в процессе передачи знаний приобретает особое значение в формировании социальных ключевых компетенций личности, обеспечивающих ее эффективную самореализацию и социальную адаптацию в быстро меняющемся информационном обществе, в динамично развивающейся экономике, основанной на знаниях и инновационных технологиях. Важную роль медиатор играет при организации школьного дистанционного обучения, в том числе и

в рамках курса «Экономика». Это связано с тем, что обучающиеся в силу высокой степени самостоятельности данной формы обучения нуждаются в регулярном сопровождении, поддержке, одобрении со стороны преподавателя.

На современном этапе развития дистанционная форма организации образовательного процесса широко распространена ввиду высокой экономической эффективности, мобильности, массовости и открытости. Формированием экономических компетенций у детей в области экономики посредством данных технологий в России занимается несколько высших учебных и академических учреждений. В каждом из них определены свои цели и задачи обучения и соответствующие их достижению формы взаимодействия с обучающимися.

В качестве примера рассмотрим опыт организации дистанционного обучения экономике в Научно-образовательном центре экономики и информационных технологий, созданном при Федеральном государственном бюджетном учреждении науки Институте социально-экономического развития территорий РАН (НОЦ ИСЭРТ РАН). На его базе с 2010/2011 учебного года функционирует Экономическая интернет-школа НОЦ ИСЭРТ РАН, занимающаяся организацией дистанционного (сетевое) обучения экономике для школьников 8 – 11 классов основных и средних общеобразовательных учреждений.

Основные задачи ее работы:

- формирование у школьников умения решать нестандартные и творческие задачи, требующие углублённого изучения экономики;
- подготовка обучающихся к экономическому блоку вопросов единого государственного экзамена по обществознанию;
- создание условий для самореализации школьников;
- развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности.

Значительную роль при реализации поставленных целей и задач играет куратор школьников в образовательном учреждении, который в тесном сотрудничестве с методистом по дистанционному обучению организует учебную деятельность обучающихся и является по сути посредником (медиатором) обучающего процесса (рис. 2).

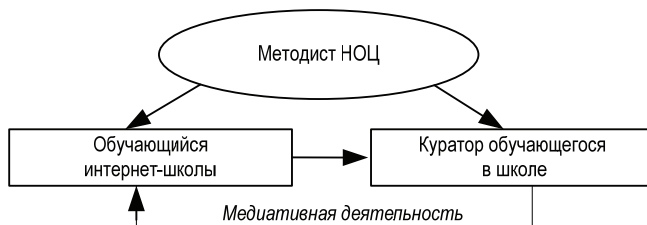


Рисунок 2. **Механизм взаимодействия с обучающимися**

Свою деятельность в процессе формирования экономических компетенций у обучающихся куратор осуществляет в рамках всех реализуемых направлений деятельности Экономической интернет-школы (рис. 3).

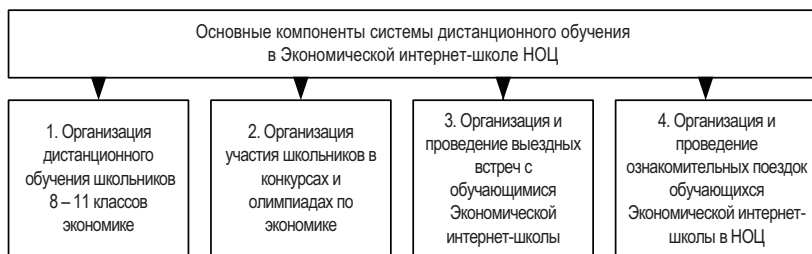


Рисунок 3. **Направления деятельности Экономической интернет-школы**

1. В процессе организации дистанционного обучения школьников 8 – 11 классов экономике кураторы проводят следующие мероприятия:

- выявляют обучающихся, интересующихся углубленным изучением экономики средствами дистанционных технологий;

- подают заявку для зачисления школьников в Экономическую интернет-школу НОЦ ИСЭРТ РАН;
- организывают занятия по изучению учебных курсов для своевременной сдачи контрольных работ детьми, а также повышения их успеваемости;
- проводят консультации по возникающим вопросам;
- контролируют успеваемость и посещаемость обучающихся на сайте Экономической интернет-школы НОЦ ИСЭРТ РАН;
- информируют школьников о результатах рейтинга, составленного методистом по дистанционному обучению.

Так, с помощью кураторов к обучению в Экономической интернет-школе в 2010/2011 уч. г. было привлечено 72 обучающихся, в 2011/2012 уч. г. – 95. В 2012/2013 уч. г. экономическую подготовку в ней проходят 130 ребят. Наибольшую долю из них (72,2% – в 2010/2011 уч. г., 62,1% – в 2011/2012 уч. г., 54,6% – в 2012/2013 уч. г.) на протяжении всего периода существования дистанционного обучения в НОЦ составляли школьники из образовательных учреждений Вологодской области (рис. 4).

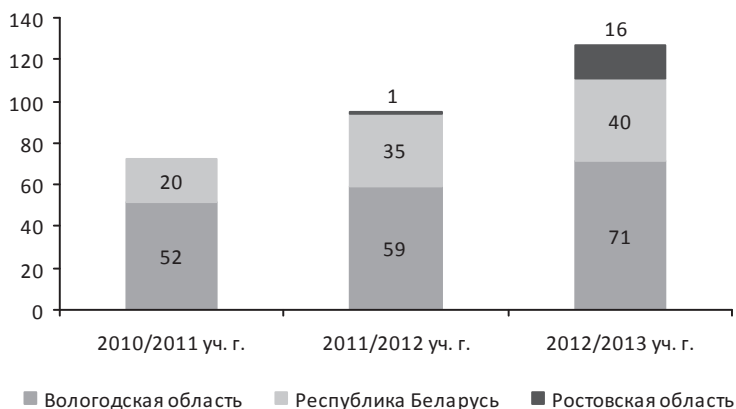


Рисунок 4. География обучающихся Экономической интернет-школы, чел.

Активизация деятельности кураторов в последние годы привела к значительному росту успеваемости обучающихся, которая оценивалась на основе итогового рейтинга успеваемости, позволяющего выделить следующие группы:

- успешно обучающиеся школьники, заработавшие более 50% баллов от максимально возможного количества;
- отстающие школьники, нуждающиеся в очных консультациях с куратором и методистом НОЦ.

Так, за период существования Экономической интернет-школы доля успешных школьников в ней возросла на 30%, составив в 2011/2012 учебном году 63,2% (60 чел.) от числа всех обучающихся (рис. 5). Снижение доли отстающих школьников, нуждающихся в помощи кураторов и методиста НОЦ, связано прежде всего с пополнением числа учеников в 2011/2012 уч. г. высокомотивированными ребятами из образовательных учреждений Грязовецкого, Вожегодского и Харовского районов Вологодской области и Минской области Республики Беларусь. Учитывая тот факт, что отбором обучающихся в учебных заведениях занимались непосредственно кураторы, можно сделать вывод о повышении данного показателя деятельности Экономической интернет-школы за счет их качественной работы.

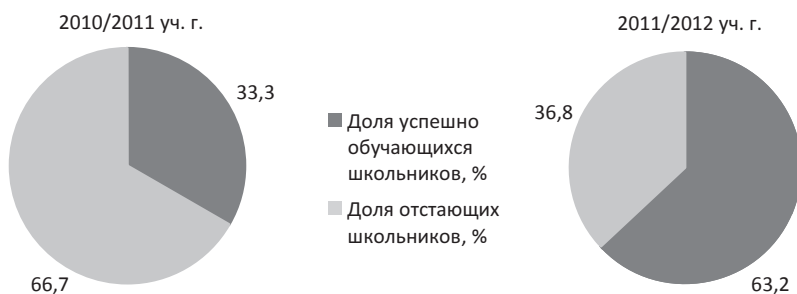


Рисунок 5. Структура обучающихся Экономической интернет-школы по уровням успешности за 2010/2011 – 2011/2012 уч. гг.

2. В рамках организации участия обучающихся Экономической интернет-школы в конкурсах и олимпиадах по экономике с целью личностного и интеллектуального развития ребят, выявления наиболее эрудированных школьников кураторы реализуют следующие мероприятия:

- распространяют среди них информацию о проводимых в НОЦ и в других учреждениях конкурсах и олимпиадах по экономике;

- оказывают помощь при подготовке конкурсных работ;

- организуют участие обучающихся в очных и заочных этапах конкурсов.

В результате эффективной работы кураторов по привлечению школьников к состязаниям с 2010/2011 по 2012/2013 уч. г. увеличилась численность участников конкурсов и олимпиад по экономике, обучающихся в Экономической интернет-школе, и победителей по их итогам, составив на конец марта 2012/2013 уч. г. 46 человек и 9 призовых мест соответственно (для сравнения: в 2011/2012 уч. г. в конкурсах и олимпиадах приняли участие 36 человек, стали победителями и призерами 9 человек; в 2010/2011 уч. г. – 18 человек и 2 призовых места соответственно).

Благодаря качественной работе кураторов в 2012/2013 уч. г. обучающиеся Экономической интернет-школы смогли одержать победу не только во внутренних, но и во внешних конкурсах и олимпиадах, таких как региональный этап Всероссийской олимпиады школьников по экономике и III Международная научно-практическая конференция «Малые Леденцовские чтения. Бизнес. Наука. Образование» (*таблица*).

3. При организации выездных встреч методиста по дистанционному обучению НОЦ с обучающимися Экономической интернет-школы куратор готовит помещение и мультимедийную аппаратуру с выходом в Интернет для проведения занятий, организует школьников, а также дополнительные консультации для отстающих ребят.

Показатели участия обучающихся Экономической интернет-школы в конкурсах и олимпиадах по экономике в 2010/2011 – 2012/2013 уч. гг.

Наименование мероприятия	2010/2011 уч. г.		2011/2012 уч. г.		2012/2013 уч. г.	
	количество участников, чел.	количество призовых мест, шт.	количество участников, чел.	количество призовых мест, шт.	количество участников, чел.	количество призовых мест, шт.
<i>Внешние</i>						
Олимпиада «Интеллектуальный марафон имени Н.Д. Кондратьева»	0	0	3	0	2	Н.д.
Всероссийская олимпиада по финансовому рынку для старшеклассников	0	0	1	0	0	0
Всероссийская олимпиада по экономике (региональный этап)	0	0	0	0	2	1
III Международная научно-практическая конференция «Малые Леденцовские чтения. Бизнес. Наука. Образование»	0	0	0	0	1	1
<i>Внутренние (НОЦ ИСЭРТ РАН)</i>						
Открытая Олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН	15	1	20	5	40	7
Летняя интернет-олимпиада по экономике НОЦ ИСЭРТ РАН	–	–	3	3	Состоится в июне – августе	
Конкурс научно-исследовательских работ	0	0	8	1	1	0
Конкурс эссе	3	1	1	0	0	0
Всего	18	2	36	9	46	9

За время работы Экономической интернет-школы кураторами совместно с методистом НОЦ организовано две такие встречи в БОУ «СОШ № 3» г. Сокола (декабрь 2011 г.) и МБОУ «Вохтожская СОШ № 1» (апрель 2013 г.). Результатом их проведения стало углубление знаний школьников по экономике и повышение мотивации к дистанционному обучению.

4. При организации ознакомительных поездок обучающихся Экономической интернет-школы в НОЦ куратор выявляет школьников, желающих посетить Научно-образовательный центр, согласует с методистом по дистанционному обучению программу мероприятий. Цель данного направления деятельности заключается в активизации познавательной, научно-исследовательской деятельности обучающихся, расширении их кругозора, повышении общего уровня развития.

Как показывает практика, проведение ознакомительных поездок обучающихся в НОЦ, включающих в себя экскурсии, встречи, тренинги, лекции, семинары, занятия по подготовке конкурсных работ позволяет значительно активизировать деятельность школьников.

Так, основным результатом организованной в марте 2012 года поездки учеников ГУО «Гимназия № 1 г. Старые Дороги» Республики Беларусь в НОЦ стала подготовка совместных научно-исследовательских работ «Анализ сбережений жителей г. Старые Дороги» и «Бизнес-этикет как залог эффективного делового взаимодействия (на основе опроса населения г. Вологды и г. Старые Дороги)». Первая из работ после участия школьников в видеоконференции «Экономика региона глазами старшеклассников» заняла 5 место в конкурсе НИР, состоявшемся в НОЦ.

Таким образом, в результате комплексной работы по организации дистанционного обучения в Экономической интернет-школе предоставлена возможность изучения экономики школьникам из различных регионов России и стран ближнего зарубежья, созданы условия для самореализации детей. С целью повышения учебных достижений школьников, а также поощрения их деятельности функционирует гибкая система выездных встреч с отстающими в учебе детьми и ознакомительных поездок в НОЦ для наиболее успешных обучающихся.

Эффективность деятельности Экономической интернет-школы подтверждается высокими показателями успеваемости и участия школьников в конкурсах и олимпиадах по экономике. Во многом их достижения стали возможными благодаря качественной посреднической деятельности педагога-медиатора в образовательном процессе.

Как показывает практика организации дистанционного обучения в НОЦ ИСЭРТ РАН, успешность медиативной деятельности педагога-посредника проявляется в формировании у обучающихся компетенций в области экономического знания, что, в свою очередь, способствует достижению школьниками отличных учебных результатов. При этом основными факторами, влияющими на качество деятельности куратора, являются умение организовать образовательный процесс обучающихся посредством дистанционных технологий, высокий уровень профессионализма и владение навыками эффективной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дистанционное образование – это современное направление в образовании, поступательное развитие которого идет в русле общей системы российского образования. С помощью новых образовательных технологий дистанционное образование приобретает особую значимость в создании единой системы образования в стране и способствует развитию новых форм самообразования населения.

Потенциал дистанционных технологий становится важным в процессе формирования медиативной компетентности, сущность которой заключается в способности самостоятельно и компетентно выполнять свою профессиональную деятельность на уровне межкультурной коммуникации. Медиативная компетентность как профессиональная функция специалиста понимается в качестве системы, способности самостоятельно осуществлять устную и письменную медиативную деятельность.

Подготовка студента к медиативной деятельности происходит через формирование его медиативной компетентности. В основе формирования медиативной компетентности лежит комплекс педагогических подходов, направленных на разработку концепции педагогического потенциала дистанционных технологий, используемых в процессе медиативной деятельности. Общефилософской основой концепции является диалектика мировоззренческих и духовных ценностей в познании глобального мира, общенаучной основой – системный подход,

теоретико-методологической стратегией – личностно ориентированный и компетентностный подходы, практико-ориентированной тактикой – педагогический потенциал дистанционных технологий.

Ключевое содержание концепции отражается в общих положениях: ее цель, место в теории профессионального образования; ядре, состоящем из закономерностей и принципов медиативной деятельности; содержательно-смысловом наполнении – на практико-ориентированном уровне компетенции. Академическая закономерность, результативность и обусловленность определяют стратегию медиативной деятельности, которая реализуется через систему принципов.

Базовым условием концепции педагогического потенциала дистанционных технологий является разработка дидактической модели формирования медиативной компетентности через применение обучающей компьютерной программы, которая создает основу для саморазвития, повышения ответственности студента за свои действия при выполнении учебной задачи и соблюдении сроков.

С целью доказательства истинности данной концепции была проведена опытно-поисковая работа в условиях дистанционного обучения. Это предполагает введение в процесс медиативной деятельности педагогического потенциала дистанционных технологий в виде обучающей компьютерной программы. Опытно-поисковая работа свидетельствует об изменении уровня медиативной деятельности и медиативной компетентности студентов на протяжении экспериментальной работы. В процессе экспериментальной работы зарегистрировано не только повышение средних оценок, но и сужение доверительного интервала, согласно полученным дисперсионным данным, отражающим движение студентов к профессионализму.

Таким образом, опытно-поисковая работа подтверждает истинность концепции медиативной деятельности, субъектом которой является студент вуза, так как ее результаты свидетельствуют о выполнении глобальной цели концепции, также доказываются необходимость и достаточность комплекса условий реализации концепции. Главные положения и выводы, содержащиеся в монографии, дают основание считать, что цель и задачи, поставленные в исследовании, решены.

Однако проведенное исследование не исчерпывает проблему и требуется дальнейшая разработка и совершенствование программных продуктов, предназначенных для формирования медиативной деятельности. Если в перспективе преподаватель иностранного языка как профессионал сумеет овладеть инструментальными средствами разработки компьютерных программ, то будет решена актуальная проблема современной лингводидактики – создание убедительной теории, которую педагог может использовать в качестве руководства эффективного применения компьютерных программ для различных целей профессионального обучения. Вместе с тем настоящее исследование требует дальнейшего изучения педагогического потенциала дистанционных технологий, в частности, создания компьютерных программ с заменой модулей.

Кроме того, для решения вопросов лингводидактики необходимо изучение аспектов, связанных с:

- характером взаимодействия участников учебного процесса при компьютерной и сетевой формах обучения;
- более глубоким изучением методологических подходов к овладению языком;
- созданием более эффективных методологических концепций обучения;
- разнообразием структур и содержания программных продуктов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А.Л. Знания или компетенции / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3-4.
2. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
3. Аничков, И.Е. Методика преподавания английского языка в средней школе: учебное пособие / И.Е. Аничков, В.Н. Саакянц. – М.: Просвещение, 1966. – С. 36.
4. Ардовская, Р.В. Особенности индивидуального обучения иностранному языку в контексте дистанционного образования / Р.В. Ардовская // Труды СГУ. – М., 2004. – Вып. 78. – С. 125-133.
5. Ардовская, Р.В. Дидактические особенности дистанционного обучения иностранному языку в условиях непрерывного образования / Р.В. Ардовская. – М.: СГУ, 2005. – 136 с.
6. Ардовская, Р.В. Лекции и дистанционное обучение // Высшее образование сегодня / Р.В. Ардовская. – 2006. – № 2. – С. 56-59.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Балыхина, Т.М. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики / Т.М. Балыхина, А.Д. Гарцов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 32-37.
9. Беляев, Е.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку / Е.В. Беляев // Психология в обучении иностранному языку. – М.: Просвещение, 1967. – С. 5-17.
10. Берулава, М.Н. Принципы гуманизации образования / М.Н. Берулава // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 18-37.
11. Бим, И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации / И.Л. Бим. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1975. – С. 30-31.
12. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – С. 69-70.

13. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
14. Бондарко, А.В. Грамматическое значение и смысл / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1978. – С. 95.
15. Викулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: учебное пособие / М.А. Викулина. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.
16. Викулина, М.А. Педагогическая поддержка личности студента / М.А. Викулина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. научн. трудов. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – Вып. 3. – С. 13-22.
17. Воинова, Н.А. Особенности формирования информационной компетентности студента вуза / Н.А. Воинова, А.В. Воинов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111-118.
18. Волкова, Е.А. К вопросу о развитии коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов в группах с углубленным изучением иностранного языка / Е.А. Волкова, И.Н. Доронина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. научн. трудов. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – Вып. 3. – С. 86-92.
19. Волов, В.Т. История дистанционного образования / В.Т. Волов // Инновации в образовании. – 2001. – № 3. – С. 115-126.
20. Волов, В.Т. Современное состояние и перспективы развития дистанционного образования в России / В.Т. Волов // Инновации в образовании. – 2001. – № 4. – С. 5-11.
21. Газалиев, А.А. Ценностно-ориентированные факторы саморегуляции учебного времени студентов: дистанционная модель обучения / А.А. Газалиев, Ю.И. Осик // Информационные и коммуникационные технологии в образовании – 2005: материалы международной научно-практической конференции г. Москва, 19 мая 2005 г. / под общ. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Изд-во СГУ, 2005. – С. 202-205.
22. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию века / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 10-39.
23. Гальперин, П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1965. – 51 с.
24. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов. – М.: Высшая школа, 1982. – 372 с.
25. Давыдов, В.В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 11-29.

26. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика, 2003. – № 4. – С. 21-31.
27. Днепров, Э.Д. Смена вех образовательной политики / Э.Д. Днепров, Е.В. Ткаченко, В.Д. Шадриков // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 104-112.
28. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.
29. Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 3-40.
30. Евдокимова, М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты / М.Г. Евдокимова // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2001. – № 4 (5). – С. 47-57.
31. Ержанов, Я.Г. Развитие дистанционного образования в Карагандинском государственном университете им. Е.А. Букетова / Я.Г. Ержанов, И.М. Шегай // Открытое образование. – 2004. – №4. – С. 89-94.
32. Животовская, И.Г. Европейская система образования в условиях глобализации / И.Г. Животовская // Экономика образования. – 2003. – № 4. – С. 33.
33. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
34. Загвязинский, В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10-14.
35. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
36. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.
37. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.
38. Зинченко, В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы / В.П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 23-34.
39. Иванова, О.Е. Содержание образования: культурологический подход / О.Е. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шапыгина // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13-19.
40. Ившина, Г.В. Дидактические основы инвариантности, преемственности и перспективности информационных технологий мониторинга качества образовательных систем: дис... д-ра пед. наук / Г.В. Ившина. – Казань, 2000. – 361 с.

41. Иеронова, И.Ю. Подготовка лингвистов-переводчиков в вузе / И.Ю. Иеронова // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 8. – С. 42-44.
42. Изюмова, С.А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / С.А. Изюмова, Е.В. Чмыхова // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 54-63.
43. Илларионов, С.В. Гносеологическая функция принципа инвариантности / С.В. Илларионов // Вопросы философии. – 1968. – № 12. – С. 91.
44. Карпенко, М.П. Информационные и телекоммуникационные технологии дистанционного образования СГУ / М.П. Карпенко // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 62-64.
45. Кинелев, В.Г. Контуры системы образования века / В.Г. Кинелев // Информатика и образование. – 2000. – № 5. – С. 2-7.
46. Колесникова, И.А. Основы андрогогики: учебное пособие / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
47. Колесов, В.П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 20-22.
48. Корабельникова, О.А. Роль перевода в формировании лингвистической и социокультурной компетенции обучаемых / О.А. Корабельникова // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Артемовские чтения» / под ред. д-ра пед. наук, профессора М.А. Родионова. – Пенза, 2006. – С. 374.
49. Краевский, В.В. Приливы и отливы в океане образования / В.В. Краевский // Инновации в образовании. – 2003. – № 6. – С. 5-19.
50. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
51. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13-20.
52. Крылова, Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н.Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 94-97.
53. Кузнецова, И. Инструменты management в рамках проектов e-Learning / И. Кузнецова // Мир электронного обучения. – 2004. – № 2. – С. 54.
54. Лазарев, В.Н. Вопросы организации дистанционного обучения в педагогическом вузе / В.Н. Лазарев // Социально-политический журнал. – 1997. – № 3. – С. 27.
55. Леонтьев, А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А.А. Леонтьев // Alma mater. – 1998. – № 12. – С. 13-18.
56. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1 // А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.

57. Лобачев, С.Л. Интернет-обучение: тенденции и проблемы / С.Л. Лобачев, В.И. Солдаткин // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2004. – № 2 (21). – С. 18-39.

58. Лопатухина, Т.А. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы: дис... д-ра пед. наук / Т.А. Лопатухина. – Ставрополь, 2003. – 426 с.

59. Монахов, В.М. Можно ли использовать традиционную дидактику при проектировании модели e-Learning? / В.М. Монахов // Открытое образование. – 2004. – № 2. – С. 25-32.

60. Мощенко, А.В. Электронный учебник как компьютерный учебно-методический комплекс / А.В. Мощенко // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2005. – № 3. – С. 82-84.

61. Мырза, Т.А. Социокультурный подход как фактор формирования познавательных потребностей студентов при изучении иностранных языков: дис... канд. пед. наук / Т.А. Мырза. – Магнитогорск, 2002. – 163 с.

62. Немов, Р.С. Психология личности. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – В 3 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 283-430.

63. Оботурова, Г.Н. Философское осмысление образовательного мифотворчества / Г.Н. Оботурова. – Вологда: ВГПУ, 1998. – 52 с.

64. Обучение иностранному языку как специальности / М.К. Бородулина, А.Л. Карлиц, А.С. Лурье, Н.М. Минина. – М.: Высшая школа, 1975. – С. 98, 147.

65. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – Страсбург: Департамент современных языков, 2001. – 256 с.

66. Попов, В.В. Образование в аспекте развития либерпространства и перехода к киберпространству / В.В. Попов // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2005. – № 3 (28). – С. 12-24.

67. Репьев, Ю.Г. Инвариантная дидактическая система интерактивного самообучения в открытом дистанционном образовании / Ю.Г. Репьев // Открытое образование. – 2003. – № 6. – С. 15-32.

68. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности / Е.И. Рогов. – Ростов-н/Д: РГПУ, 1994. – 240 с.

69. Родионов, М.А. Психология мотивации учебной деятельности: учебное пособие / М.А. Родионов, Ю.А. Макаров. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2004. – 186 с.

70. Сергиенко, И.В. Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения / И.В. Сергиенко // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 29-39.

71. Скибицкий, Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения / Э.Г. Скибицкий // Дистанционное образование. – 2000. – № 1. – С. 21-25.

72. Современное состояние методов тестирования знаний и умений за рубежом и в России / К.В. Евтюхин, Т.В. Бондарева, Т.В. Дубинина, И.Ю. Сурыгина // *Инновации в образовании*. – 2004. – № 1. – С. 27-47.
73. Солдаткин, В.И. Проблемы создания открытого образования в России / В.И. Солдаткин // *Дистанционное образование*. – 1999. – № 5. – С. 7-10.
74. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М., 1933.
75. Стратегические цели и аксеологический базис образования в веке // *Педагогика*. – 2005. – № 10. – С. 112.
76. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1989. – 257 с.
77. Тестов, В.А. «Социокультурные истоки» в контексте развития новой образовательной парадигмы / В.А. Тестов // *Истоковедение*. – Том 7. – М.: Издательский дом «Истоки», 2005. – С. 73-318.
78. Тестов, В.А. Стратегия обучения в современных условиях / В.А. Тестов // *Педагогика*. – 2005. – № 7. – С. 12-18.
79. Тихомиров, О.К. Искусственный интеллект и психология / О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1976. – 343 с.
80. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях / М. Уэст. – М.: Просвещение, 1966. – С. 9.
81. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований / Д.И. Фельдштейн // *Бюллетень высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации*. – 2005. – № 6. – С. 1-11.
82. Философия – образование – общество. Круглый стол // *Педагогика*. – 2006. – № 4. – С. 29-44.
83. Философия образования. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 288 с.
84. Философский словарь / под ред. И.Т. Фроловой. – М., 1991. – С. 129.
85. Хуторской, А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // *Педагогика*. – 2005. – № 4. – С. 10-18.
86. Чанышева, Г. О коммуникативной компетентности / Г. Чанышева // *Высшее образование в России*. – 2005. – № 2. – С. 148-151.
87. Шабанов, А.Г. Формы, методы и средства в дистанционном обучении / А.Г. Шабанов // *Инновации в образовании*. – 2005. – № 2. – С. 102-116.
88. Шадриков, В.Д. Информационные технологии и педагогика / В.Д. Шадриков // *Телекоммуникации и информатизация образования*. – 2002. – № 5(12). – С. 36-38.
89. Шубин, Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Э.П. Шубин. – М.: Учпедгиз, 1963. – 190 с.
90. Якиманская, И.С. Разработка лично-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // *Вопросы психологии*. – 1995. – № 2. – С. 3.

91. Binde, J. L'éducation au XXI siècle: l'éducation pour tous toute au long de la vie // *Futuribles*. – 2000. – № 250. – P. 5-21.
92. Epper, R.M. Coordination & competition in postsecondary distance education / *Journal of Higher Education*. – Columbus. 1997. – Vol. 68. – No 5. – P. 557-587.
93. Saba, F. Distance Education: Foundations and Fundamental Concepts [Electronic resource]. – Available at: <http://www.distance-educator.com>
94. Sherry, L. Issues in Distance Learning // *International Journal of Educational Telecommunications*. – 1996. – 1 (4). – P. 337-365.
95. Young, J.R. David Noble's Battle to Defend the Sacred Space of the classroom // *The Chronicle of Higher Education*. – 2000. – V.XLVI. – No 30. – March 31. – P. A 47-A 49.
96. McCollum, K. Colleges urged to use technology to promote "lifelong learning" // *The Chronicle of Higher Education*. – 1999. – September 24. – V. XLVI. – № 5. – P. A 39.
97. Nissan-Nelson, P. Teacher Training and Distance Education: The Effect of On-line Education and Teacher Attitude // *International Journal of Educational Telecommunications*. 1999. – V. 5. – No 2. – P. 43-57.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение..... 3

ГЛАВА 1. ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

- 1.1. Развитие дистанционных образовательных технологий в России..... 6
- 1.2. Технологии и модели российского дистанционного высшего образования..... 14
- 1.3. Информационный потенциал дистанционных технологий в процессе получения знаний..... 20

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕДИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

- 2.1. Методологические подходы к трактовке дистанционного процесса обучения медиативной деятельности..... 29
- 2.2. Лингвистическая концепция обучения студентов медиативной деятельности в вузе 39
- 2.3. Компетентностный подход в обучении медиативной деятельности. Понятие медиативной компетентности..... 46

ГЛАВА 3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

- 3.1. Дидактическая модель формирования медиативной компетентности в вузе 55
- 3.2. Принципы реализации дидактической модели формирования медиативной компетентности 62
- 3.3. Структура дидактической модели формирования медиативной компетентности..... 75

ГЛАВА 4. КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

4.1. Создание и использование компьютерной программы в процессе обучения медиативной деятельности	86
4.2. Реализация дидактической модели формирования медиативной компетентности через создание и использование учебной компьютерной программы.....	106
4.3. Опытнo-экспериментальное использование дистанционных технологий в процессе формирования медиативной компетентности у студентов в вузе.....	117
Приложение.....	129
<i>Попова В.И., Гарманова О.Ю., Королёва И.А. Посредническая деятельность куратора при организации дистанционного обучения в НОЦ ИСЭРТ РАН.....</i>	<i>129</i>
Заключение	139
Литература	142

Научное издание

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ
ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Роман Владимирович Рюмин
Раиса Васильевна Ардовская**

Редакционная подготовка	Н.В. Конасова
Компьютерная верстка	Е.С. Нефедова
Корректор	А.А. Парнякова

Подписано в печать 23.04.2013.

Формат бумаги 60×84/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 8,9. Тираж 500 экз. Заказ № 122.

Институт социально-экономического развития
территорий РАН (ИСЭРТ РАН)

160014, г. Вологда, ул. Горького, 56а

Телефон: 59-78-03, e-mail: common@vscc.ac.ru

ISBN 978-5-93299-218-0



9 785932 992180