

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**М. В. Фоминых, Б. А. Ускова,  
Н. О. Ветлугина, Т. В. Лузянина**

**ВНЕДРЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС  
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

Монография

Екатеринбург  
РГПУ  
2021

УДК 378.147+378.016:811.111

ББК Ч448.025+Ш143.21р3-2

В60

Авторы: М. В. Фоминых (введение, заключение, пп. 1.1, 2.3),

Б. А. Ускова (пп. 1.2, 1.4), Н. О. Ветлугина (пп. 1.3, 2.1, 2.2),

Т. В. Лузянина (п. 2.4, гл. 3)

**В60 Внедрение** в современный учебный процесс инновационных технологий обучения: монография / М. В. Фоминых, Б. А. Ускова, Н. О. Ветлугина, Т. В. Лузянина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. 95 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0709-6

Рассмотрены вопросы специфики внедрения инновационных технологий в современном вузе, приводятся некоторые аспекты разработки таких инновационных технологий, как проблемное моделирование, мультимедиа-технологии, интеграция компонентов культуры в обучение иностранному языку. Предложена модель применения мультимедиа-технологий в подготовке бакалавров профессионального обучения, разработаны методические рекомендации по обучению деловому английскому языку как средству межкультурной коммуникации в вузе.

Монография адресована преподавателям, методистам, аспирантам и студентам, а также всем тем, кто интересуется инновационными подходами в обучении.

УДК 378.147+378.016:811.111

ББК Ч448.025+Ш143.21р3-2

Рецензенты: кандидат педагогических наук Е. В. Макарова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); кандидат педагогических наук, начальник МО Управления образованием Ж. С. Фрицко (городской округ Красноуфимск)

ISBN 978-5-8050-0709-6

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2021

## Введение

Современное общество нацелено на осуществление «образования будущего». Этот термин мы можем трактовать как современный образовательный процесс в реально существующих условиях обучения и воспитания, а именно, как осуществление образовательного процесса в контексте технологизации образования. Технологизацию образовательного процесса, в свою очередь, можно рассматривать и как внедрение, и как применение различных инновационных проектов, а также методов, методик, подходов и средств. Различия между традиционной и инновационной системами образования заключаются, прежде всего, в целевой установке, которая реализуется посредством разных образовательных технологий. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и уже на стадии обучения подключить его к разработке новых технологий, адаптировать к условиям конкретной производственной среды, сделать его проводником новых решений.

Специалисты, которых готовит вуз, должны не только соответствовать самым последним требованиям различных сфер деятельности общества, но и быть готовыми к осуществлению прогресса во всех этих областях.

В данной монографии раскрываются вопросы разработки инновационных технологий в сфере образования, применения мультимедиа технологий, проблемного моделирования, а также рассматривается межкультурная компетенция и принципы ее формирования при преподавании иностранного языка. Отдельной практической главой выделены методические рекомендации по обучению деловому английскому языку как средству межкультурного общения, что делает монографию практико-ориентированной.

# Глава 1. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

## 1.1. Проблемное моделирование

Определим *проблемное моделирование* в обучении как современный инновационный подход, целью которого является стимуляция эвристической продуктивной и репродуктивной деятельности обучающихся, где организация всей деятельности происходит при построении разработанных самими обучающимися моделей в процессе возникновения проблемных ситуаций при осуществлении или моделировании профессиональной деятельности (моделирование профессиональной деятельности может проходить в данном случае во время педагогической и производственной практик) [116, 117, 119, 120, 121].

Немаловажно отметить, что среди инновационных подходов к обучению часто выделяют проблемное обучение, несмотря на то, что в образовательную практику оно вошло достаточно давно.

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания). Она включает в себя еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер, развитие индивидуальных способностей студента, т. е. в проблемном обучении акцент делается на общем развитии учащегося, а не на трансляции готовых выводов науки учащимся [76].

Ключевым понятием проблемного моделирования, как и проблемного обучения, является «*проблемная ситуация*», которая создается преподавателем с учебной целью, а ключевым понятием проблемно-модельного обучения можно назвать «*модель*». Проблемная ситуация может включать в себя комплексный практический или теоретический вопрос, требующий исследования и расширения, который сочетается с определенными условиями и обстоятельствами, создающими какую-либо ситуацию. Согласно исследованиям в данной области, любая проблемная ситуация имеет две стороны: а) предметно-содержательную сторону, определяющуюся выявлением противоречия базовых знаний, недостатком определенной нужной информации; б) мотивационную, направленную на определение противоречия и вы-

явление причины его устранения при условии приобретения студентами новых знаний [76].

Проблемное моделирование как подход появилось на основе теории проблемного обучения, представленной в трудах М. И. Махмутова и некоторых других авторов (Ю. К. Бабанский, Дж. Брунер, Х. Век, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, Т. Новацкий, В. Оконь и др.). Фундаментальные положения, посвященные исследованию закономерностей и факторов развития профессиональной компетентности специалиста, нашли отражение в работах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Е. А. Климова, Д. Б. Эльконина. Рассмотрение вопроса опережающего образования в отдельных аспектах имеет место в исследованиях (применительно к общему образованию) Б. М. Бим-Бада, С. Н. Лысенковой, И. И. Паньковой, Е. Н. Пехоты, В. Д. Шадрикова и в работах (применительно к профессиональному образованию) В. А. Ермоленко, Л. М. Кустова, А. М. Новикова, А. И. Субетто. В последние годы проблемно-модельный подход в образовании стал предметом активного обсуждения и осмысления в педагогической науке и практике. Сущности и особенностям его реализации в профессиональном образовании посвящены работы М. М. Арстанова, М. И. Махмутова, П. И. Пидкасистого, Ж. С. Хайдарова, Н. К. Чапаева, М. А. Чошанова.

Основываясь на исследованиях современных ученых, мы выявили следующие концептуальные основы проблемного моделирования как инновационного подхода в обучении:

- а) изложение материала преподавателем на лекциях с элементами проблемности;
- б) наибольшее внимание направлено на поисковую деятельность студентов во время практических занятий;
- в) уклон на научную и исследовательскую деятельность студентов во время практики (учебной, педагогической и других видов практики);
- г) построение индивидуального образовательного пути методом чередующегося обучения.

Очевидно, что одна из основных инноваций современной образовательной системы – это опережающее обучение. В основу системы опережающего обучения заложены следующие принципы [14, 15, 16, 17, 20]:

- *принцип обучения на высоком уровне трудности.* Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений;

- *принцип ведущей роли теоретических знаний*, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;

- *принцип осознания обучаемыми собственного учения*. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции;

- *принцип работы над развитием всех обучаемых*. Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех обучаемых без исключения.

Согласно этим принципам, целесообразно выделить педагогические условия проблемного моделирования:

- 1) наличие диагностически заданной цели как ожидаемого результата;

- 2) представление изучаемого содержания материала в виде системы познавательных и практических задач без ориентировочной основы их решения;

- 3) отсутствие жесткой последовательности определенных этапов усвоения материала;

- 4) самостоятельный выбор способов взаимодействия участников учебного процесса;

- 5) мотивационное обеспечение деятельности педагогов и студентов, основанное на реализации их личностных потребностей в этом процессе;

- 6) отсутствие указания границ правилосообразной и творческой деятельности педагога;

- 7) усвоенные при обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств профессиональной деятельности;

- 8) допустимое отступление от однообразных правил образовательного процесса;

- 9) апробация различных моделей на практике.

Мы определили, что методическая система обучения – это определенным образом разработанная структура взаимосвязанных и взаимозаменяемых средств, методов и форм учебного процесса, а также упорядоченное планирование контроля и коррекции заявленных средств, методов и форм, направленных на повышение эффективности обучения.

Отличительными чертами системы обучения студентов в условиях проблемного моделирования являются следующие:

- направленность на высокое общее развитие обучаемых (это стержневая характеристика системы);
- высокий уровень трудности, на котором ведется обучение;
- быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний;
- так называемое чередующее обучение (*sandwich training*) (неотрывная связь теории и практики; теоретическое обучение «через» практику).

Приведем некоторые обучающие возможности проблемного моделирования:

- практическая результативность занятий;
- высокая мотивированность студентов на непосредственную будущую профессиональную деятельность;
- эвристичность занятий и практик.

Представим мотивационные возможности проблемного моделирования как инновационного подхода:

1. Свобода ориентации в профессии.
2. Возможность совершенствоваться профессионально в процессе обучения.
3. Возможность свободной реализации самостоятельно принятых решений.
4. Возможность анализа и прогнозирования нештатной ситуации.
5. Эффект опережения профессиональной действительности.

Также необходимо отметить, что инновационность проблемного моделирования как подхода основывается на изменении традиционной роли преподавателя в качестве организатора и лектора на роль интегратора, консультанта, наставника, тьютора.

Мы пришли к выводу, что проблемное моделирование является одним из приоритетных инновационных подходов в образовании, а его обучающие и мотивационные возможности достаточно велики. Данная работа позволяет выделить несколько приоритетных направлений в области развития педагогического образования. Это и поиск новых дидактических условий, позволяющих реализовать опережающее обучение для развития профильных и специальных компетенций студентов вуза; и стимулирование образовательных организаций к ре-

ализации проблемного моделирования в обучении; и организация обучения педагогических сотрудников образовательных организаций в системе повышения квалификации по вопросам реализации проблемного моделирования в обучении.

## 1.2. Активные и интерактивные методы

В соответствии с требованиями ФГОС ВО подготовки бакалавров, специалистов и магистров, реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [118]. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью основной образовательной программы (ООП), особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее двадцати процентов аудиторных занятий.

Таким образом, учебную деятельность студентов можно понимать как один из видов познания. Такого рода познание протекает на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта. Научное познание является деятельностью, которая направлена на то, чтобы получать принципиально новые знания. В контексте компетентностно-деятельностного подхода психолого-педагогической основой является активная познавательная деятельность самого обучающегося, помогающая сформировать умение мыслить творчески, используя знания, навыки и умения, которые приобретаются в процессе деятельности [15, 24, 68, 126].

Основным способом передачи информации при традиционной организации учебного процесса можно назвать *одностороннюю форму коммуникации*, так называемый пассивный метод. Суть такого метода заключается в том, что преподаватель транслирует информацию, которую обучающийся впоследствии воспроизводит. В данной ситуа-



ции опыт педагога является основным источником обучения, а обучающийся становится воспринимающим, т. е. он слышит, читает и говорит об определенных областях знания. Здесь следует отметить, что в том случае, когда обучающийся что-то спрашивает или уточняет, может возникнуть *двусторонняя коммуникация*.

Случается, что односторонняя форма коммуникации происходит не только на лекционных занятиях, но и на семинарах, когда обучающийся, а не преподаватель, транслирует информацию в виде докладов или ответов на вопросы. Форма коммуникации такого рода существует достаточно давно, но сегодня она неприемлема по многим причинам.

Во-первых, обучающийся пассивен во время занятия и его основная функция – это только слушание. Как подчеркивает И. Р. Гальперин, при таком «пассивном слушании» внимание уделяется пониманию основного содержания сообщения, а второстепенные факты и детали ускользают [22]. Слушатель воспринимает в основном то, что выделено самим говорящим. По этому поводу американские исследователи говорят об определенной закономерности обучения. Так, Ф. Макэлроу и Р. Карникау утверждают, что человек может запомнить 10 % прочитанной информации; 20 % – услышанной информации; 30 % – увиденной информации; 50 % – увиденной и услышанной информации; 80 % – информации, которую озвучивает сам; 90 % – той информации, до которой дошел сам в деятельности [153, 155].

Во-вторых, источником информации является только сам преподаватель. В этом случае односторонняя коммуникация может быть оправдана лишь при недостатке информации или при невозможности получить ее другим способом за исключением рассказа преподавателя. На сегодняшний день это, как правило, не так, поскольку преподаватель зачастую использует неоригинальный материал. Оригинальным является лишь то, как преподаватель преподносит данный материал. Это конечно имеет большое значение, но мало чем помогает конструировать знания у обучающихся, так как является все же чужой конструкцией.

Форма *многосторонней коммуникации* в образовательном процессе является совершенно иной формой и представляет собой активный метод. Многосторонняя коммуникация предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса (и преподавателя, и обучающегося), а также отсутствие репрессивных мер управления и авто-

ритарного контроля со стороны преподавателя. При такой форме коммуникации количество интенсивных коммуникативных контактов между обучающимися начинает увеличиваться.

Необходимо пояснить, что суть многосторонней коммуникации предполагает не просто высказывания обучающихся, что само по себе является значимым, а привнесение их собственных знаний в образовательный процесс.

Однако, почти всегда любые попытки обучающихся обозначить свой собственный опыт или знания остаются на уровне дополнительной информации и не могут изменить структуру предмета обсуждения или нарушить привычную коммуникативную модель «мнение преподавателя – дополнения обучающегося». В таком случае принцип многосторонней коммуникации нарушается, так как знания обучающихся не в полной мере привлекаются, они всего лишь дополняют ход преподавания. Преподаватель пропускает знания, выражение мнения и оценку обучающихся через своего рода «коммуникативный фильтр» понимания и восприятия.

Преподавание же, которое в коммуникативном плане является открытым, может быть охарактеризовано следующими утверждениями:

1. Обучающиеся лучше осваивают определенные умения, если им позволяют приблизиться к предмету посредством их собственного опыта.

2. Обучение становится более эффективным при условии, что преподаватель принимает активное участие в поддержании методов и средств усвоения знаний. Такое возможно, когда между преподавателем и обучающимися есть определенное поле, в которое включены действия языкового и неязыкового плана.

3. Лучшее восприятие изучаемого материала происходит за счет структурирования этого материала со стороны преподавателя, что облегчает усвоение, а также за счет вовлечения в дискуссию и принятия мнения обучающихся, которые, в свою очередь, возможно не будут совпадать с точкой зрения преподавателя.

Необходимо понимать, что форма многосторонней коммуникации делает необходимым условием отказ от права преподавателя на единственно возможную истину, что позволит обучающимся конструировать свои знания. Участники коммуникации встречают позиции других участников и могут двигаться в процессе конструирования своих знаний (что по своей сути является индивидуальным процессом). В таком слу-

чае обучающийся сам конструирует свои знания, которые необходимы и в зависимости от потребностей могут в дальнейшем совершенствоваться (либо сразу, либо уже через время после обучения в вузе).

Для того чтобы реализовать актуальные требования образования, нужно разработать не используемые ранее формы обучения. В связи с этим целесообразно проведение занятия с применением *интерактивных методов обучения*. Они бы позволили обучающимся взаимодействовать с аудиторией и преподавателем довольно активно. Считается, что наиболее современной формой активных методов являются интерактивные методы обучения.

По нашему мнению, современный подход к обучению должен быть ориентирован на то, чтобы в процесс обучения была внесена новизна, которая должна быть обусловлена особенностями темпов развития деятельности и жизни, спецификой технологий обучения и потребностями самого человека, государства и общества. Эти потребности должны заключаться в том, чтобы вырабатывать у обучающихся социально необходимые знания, убеждения, качества, черты характера и опыта поведения.

В настоящее время стало понятно, что надо управлять процессом развития личности, а не самой личностью. Это означает передачу главной роли работы преподавателя методам педагогического воздействия в опосредованном виде и отказ от излишней назидательности и дидактизма. Теперь ключевые позиции должны занимать методы общения диалогического характера, совместный поиск истины обучающимися и преподавателем, использование разнообразной творческой деятельности и ситуаций воспитывающего плана.

Применение интерактивных методов обучения в настоящее время лежит в основе методических инноваций (английский язык является родоначальником слова «интерактив» – *interact*, где *inter* означает взаимный, а *act* – действовать).

Интерактивное обучение может трактоваться по-разному. На наш взгляд, существуют два определения понятия «*интерактивное обучение*», которые наиболее полно отражают суть этого явления. Так, например, со ссылкой на Н. Г. Суворову Н. М. Твердынин считает, что интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется освоение опыта обучаемым (стихий-

ное или специально организованное) на базе взаимодействия с чем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком) [111]. В свою очередь, Ю. Ю. Гавронская определяет интерактивное обучение, во-первых, как характеристику взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, а во-вторых, как дидактическое свойство средств обучения [19]. Говоря об интерактивном обучении как о характеристике взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, Ю. Ю. Гавронская имеет в виду обучение в режиме усиленного взаимодействия и общения субъектов процесса обучения. В том случае, когда речь идет об интерактивном обучении как о дидактическом свойстве средств обучения, Ю. Ю. Гавронская рассматривает обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения, т. е. как вид электронного обучения, которое проходит в режиме взаимодействия человека и компьютера [19].

Существуют определенные особенности *интерактивного взаимодействия*:

- субъекты погружаются в проблемное поле решаемой задачи совместно, т. е. они включаются в общее пространство творческого характера;
- субъекты образовательного процесса определяют общее смысловое пространство;
- субъекты вместе погружаются в похожее эмоциональное состояние, переживают те чувства, которые способствуют решению задач;
- выбор методов и средств решения задач происходит согласованно.

Следовательно, сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс должен быть организован так, чтобы практически все обучающиеся были вовлечены в процесс познания; таким образом у них появляется возможность понимать и высказываться по поводу того, что они знают и думают. Обучающиеся совместно участвуют в процессе освоения и познания учебного материала. Это означает, что каждый вносит свой вклад, происходит обмен идеями, знаниями и способами деятельности. Такого рода образовательный процесс осуществляется в доброжелательной атмосфере, что способствует развитию познавательной деятельности, ее превращению в более развитые формы сотрудничества, получению обучающимися новых знаний.

Характеристика интерактивных форм заключается в том, что эти формы обладают высоким уровнем взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональным, духовным единением участников.

Обучающийся принимает полноценное участие в процессе восприятия, где применяются интерактивные методы, а его опыт является основным источником учебного познания. Преподаватель побуждает обучающихся к самостоятельному поиску, а не дает готовых знаний. Обучающийся и преподаватель изменяют свое взаимодействие в обучении интерактивного характера. В отличие от традиционных форм ведения занятий обучающиеся становятся более активными, чем преподаватель, а преподаватель в свою очередь создает условия для проявления их инициативы.

Здесь можно говорить о том, что преподаватель выступает уже не в роли «фильтра». Он становится помощником, не просто пропускающая через себя информацию, а превращаясь в еще один источник информации.

Очень часто в основе интенсивного обучения лежит интерактивное обучение. Преподаватель, желающий использовать эти методы, несомненно, должен владеть методиками группового взаимодействия.

Отметим, что интерактивным обучением обеспечивается взаимообогащение, взаимодействие, взаимопонимание. Однако стоит учитывать тот факт, что лекционные занятия не могут полностью замещаться интерактивными методами, хотя эти методы предполагают более качественное усвоение учебного материала, формирование личного отношения, навыков, мнения.

Применение интерактивных методов трансформирует значимость преподавателя. Он больше не занимает центральную позицию, а только регулирует учебный процесс. Преподаватель подготавливает требуемые задания, отвечает за общую организацию, консультирует, следит за порядком и временем, необходимыми для исполнения заявленного плана, составляет вопросы обсуждения в группах. Обучающиеся рассматривают на занятиях любой социальный опыт: и свой, и других людей. Студенты вовлекаются в совместную коммуникацию, идут на компромиссы, пытаются найти решения поставленным задачам, возникающим конфликтам, ищут что-то общее.

Общение в рамках учебного процесса, которое происходит с помощью мультимедиа технологий, по мнению психологов, предполагает увеличение эффективности работы памяти, более точное восприятие, интенсивное развитие некоторых свойств личности (эмоциональных и интеллектуальных): наблюдательности, способности анализировать, видеть мотивы и цели деятельности других людей, а также устойчивости к внешним влияниям и умения распределять внимание.

В современной педагогической науке наблюдается разнообразие интерактивных форм проведения учебных занятий:

- работа, организованная в малых группах;
- задания творческого характера;
- игры обучающего характера (имитации, ролевые игры, образовательные и деловые игры);
- дискуссии;
- изучение и закрепление нового материала на интерактивной лекции (в форме беседы, дискуссии, лекции с разбором конкретных ситуаций, лекции с заранее запланированными ошибками, пресс-конференции, мини-лекции);
- эвристическая беседа;
- разработка проектов (метод проектов);
- использование общественных ресурсов, социальных проектов и других внеаудиторных методов обучения (просмотр и обсуждение видеofilмов, экскурсии, приглашение специалистов, спектакли, выставки);
- системы дистанционного обучения;
- обсуждение и разрешение проблем («мозговой штурм», ПОПС-формула, «дерево решений», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»);
- тренинги;
- метод кейсов.

Такое разнообразие интерактивных форм проведения занятий наполняет богатым содержанием педагогический процесс и дает возможность пробуждать интерес у обучающихся; поощрять их активное участие в учебном процессе; обращаться к чувствам каждого обучающегося; способствовать эффективному усвоению учебного материала; оказывать многоплановое воздействие на обучающихся; осуществлять обратную связь (наблюдать ответную реакцию аудитории); формиро-

вать у обучающихся мнения и личное отношение, а также жизненные навыки; способствовать изменению их поведения в лучшую сторону.

Следует отметить, что важнейшим условием реализации вышеперечисленных целей является личный опыт участия преподавателя в тренинговых занятиях по интерактиву («мозговой штурм», дискуссии и др.).

Также необходимо отметить, что для достижения образовательных целей, рассмотренных нами, следует знать основные правила организации учебного процесса с использованием интерактивных форм.

Во-первых, все участники учебного процесса в меньшей или большей степени должны участвовать в работе. С этой целью лучше использовать технологии, которые позволяют вовлечь всех обучающихся в процесс обсуждения.

Во-вторых, важно позаботиться о психологической подготовке участников, поскольку не все, кто присутствует на занятии, психологически готовы принимать участие в тех или иных формах работы. В этом случае поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации и различные разминки помогут создать необходимую атмосферу.

В-третьих, количество обучающихся с использованием интерактива не должно быть большим, так как может существовать прямая зависимость между количеством участников и качеством обучения. Оптимальным количеством участников является группа до 25 человек.

В-четвертых, большое значение имеет само помещение, где проводится занятие. Оно должно способствовать работе обучающихся как в больших, так и малых группах.

В-пятых, существует определенная необходимость обозначить регламент проведения занятия, о чем стоит договариваться в начале занятия.

В-шестых, необходимо уделить внимание делению обучающихся на группы. Возможно, сначала лучше позволить обучающимся поделиться на группы самим, а затем, например, воспользоваться случайным выбором.

Помимо правил организации учебного процесса с использованием интерактивных форм, существует еще ряд условий для успешной работы преподавателя:

- необходимы доверительные отношения между преподавателем и обучающимися;

- должно осуществляться сотрудничество преподавателя и обучающихся между собой в процессе общения;
- должен использоваться личный опыт обучающихся, их примеры и факты должны быть вовлечены в учебный процесс;
- приветствуются разные методы и формы представления информации, а также разнообразие форм работы обучающихся.

Таким образом, интерактивные формы обучения помогают обеспечить прочность знаний, высокую мотивацию к обучению и дальнейшему самообразованию, фантазию и творчество, коммуникабельность, активную жизненную позицию, взаимоуважение и свободу самовыражения, а также формировать профессиональные компетенции.

### **1.3. Мультимедиа технологии и мультимедийные средства обучения**

Как было сказано выше, в современной системе образования широко используются активные и интерактивные формы в проведении занятий в образовательном процессе. Такие формы проведения занятий могут быть реализованы посредством использования *мультимедийных средств обучения*. В связи с этим во всех сферах образования можно заметить активное внедрение мультимедиа технологий. Так, организация образовательного процесса с их применением может быть реализована и в системе обучения иностранным языкам в вузе. Данный процесс предполагает определенные изменения в педагогической теории и практике.

Повышение эффективности обучения и ряд других проблем влияют на процесс обучения иностранным языкам в вузе и обуславливают объективную необходимость и целесообразность применения мультимедиа технологий. Однако существует множество взглядов разных ученых на определение термина «*мультимедиа*».

На технологическом уровне мультимедиа определяют как интеграцию двух или более различных средств передачи информации с персональным компьютером, где под компонентами такой интеграции понимается текст, графика, анимация, речь, музыка и видео.

По мнению некоторых ученых, мультимедиа – это современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое



изображение и анимацию (мультипликацию) [5, 17, 28, 35, 53, 56, 81, 102, 143, 151]. Однако технология мультимедиа может рассматриваться как информационная технология, которая основана на одновременном использовании различных средств представления информации и которая являет собой совокупность приемов, методов, способов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, продуцирования аудиовизуальной, текстовой, графической информации в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с информационной системой, реализующей возможности мультимедиаоперационных сред.

С точки зрения И. Н. Розиной [98], мультимедиа (*multimedia*) – совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Также И. Н. Розина утверждает, что технологию мультимедиа составляют специальные аппаратные и программные средства [98].

В мультимедийных программах используются определенные способы передачи информации:

1. Взаимодействие различных информационных блоков (текста, графики, видеофрагментов) посредством гиперссылок. Гиперссылки представлены в виде специально оформленного текста или определенного графического изображения. Одновременно на экране может располагаться несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут следования.

2. Интерактивность – диалоговый режим работы пользователя с компьютером, при котором он может самостоятельно выбирать интересующую его информацию, скорость и последовательность ее передачи.

Профессор Ф. Хофстетер, представитель американской школы, предлагает следующее определение мультимедиа: это использование компьютера, чтобы представить и объединить текст, графику, аудио, и видео со ссылками и инструментальными программными средствами, которые позволяют пользователю перемещаться по программам, взаимодействовать с компьютером, создавать и общаться [150].

Это определение содержит четыре компонента, которые являются основными для мультимедиа. Во-первых, должен быть компьютер, чтобы координировать то, что видит и слышит человек, и взаимодействовать с ним (обратная связь). Во-вторых, должны быть ссылки

в обучающих программах, которые соединяют информацию. В-третьих, должны быть навигационные инструментальные средства (гиперссылки), которые позволяют человеку подробно изучать необходимую информацию. Наконец, так как мультимедиа в учебном процессе используется не для развлечений, а для приобретения нужных компетенций, оно должно обладать способностью оказывать содействие в формировании иноязычного мышления ученика [150].

Итак, определившись с сущностью понятия «мультимедиа», рассмотрим основные подходы к классификации мультимедиа технологий в отечественной педагогике.

П. И. Пидкасистый и О. Б. Тыщенко предлагают две классификации [91]:

- первая основывается на целях и задачах обучающих программ или режимах использования автоматизированных обучающих систем: а) иллюстрирующие; б) консультирующие; в) операционная среда; г) тренажеры; д) обучающий контроль;

- вторая основывается на анализе и обобщении различных классификаций: а) тренировочные; б) наставнические; в) проблемного обучения; г) имитационные и моделирующие; д) игровые.

Данные классификации помогают преподавателям определиться с выбором нужной им обучающей программы и добиться поставленной образовательной цели.

Изучением обучающих программ также занимался Ц. Ц. Доржиев, который различает их следующие типы: просто обучающие программы, контролирующие программы с элементами обучения и просто контролирующие программы [34, с. 29].

М. М. Киселева, в свою очередь анализируя иностранные источники, выделяет среди мультимедиапрограмм тренажеры (тренировочные), имитационные (симулятивные), микромиры и моделирующие программы [56]:

1. *Тренажеры (тренировочные мультимедиапрограммы)* формируют навыки, и предполагается, что с ними обучающиеся работают не в группах, а индивидуально. Что касается их структуры, то в дидактическом плане они имеют элементы занятия, которые помогают выработать практические навыки, т. е. сформулировать цель, закладываемую в программу составителями; обозначить задачи процесса обучения, которые тоже должны присутствовать в программе; ознакомить

обучающихся с новым материалом, закрепить и отработать его выполняя упражнения; интерпретировать результаты обучающихся, используя обратную связь; определить новое задание, принимая во внимание предыдущие результаты.

2. *Имитационные (симулятивные) мультимедийные программы* представляют собой модели мира, с помощью которых обучающиеся могут видоизменять или добавлять некоторые параметры программ. Также обучающиеся могут проводить наблюдение и оценивание результатов осуществляемых изменений. Благодаря обозначенным выше манипуляциям можно создавать условия для учения экспериментального характера. Последующее развитие программ как раз таки и зависит от тех изменений, которые осуществляет обучающийся. Описанные выше действия обучающихся в рамках работы с симулятивными мультимедиапрограммами создают истинную интеракцию. Результатом такой интеракции становится реакция компьютера на те действия, которые производит обучающийся, и которая является внутренне обратной.

3. *Микромиры* – это программы, в которых находится отражение определенных сложных идей и понятий теоретического характера. Эти идеи и понятия легко усваиваются, поскольку их помогают интерпретировать аналогии, присутствующие в окружающем мире, и с которыми обучающиеся вступают во взаимодействие. Таким образом, пользуясь микромирами, обучающиеся осваивают учебный материал и теоретически, и практически. Следует отметить, что симулятивные программы и микромиры имеют существенное отличие в том, как образуется взаимодействие обучающихся и программ. Так, обучающиеся используют язык программирования как средство интеракции с теоретическим материалом. Они описывают те действия, которые осуществляют, применяя определенные команды-символы, и наблюдают результат, который следует за этим.

4. *Моделирующие программы* делают возможным создание обучающимися своей модели определенной системы. После обучающиеся сравнивают созданную модель с той, которая уже существует в компьютере. Главное отличие моделирующей программы от симулятивной в том, что обучающиеся могут видоизменять модель, а не только ее параметры. С помощью моделирующей программы может происходить интерпретация правила или формулы. Обучающиеся могут целиком

контролировать этот вид программ, в которых применяется язык символов и реализуется теоретический учебный материал.

Также многие авторы выделяют немного другие обучающие программы: имитационные и моделирующие; наставнические; тренировочные и контролирующие; развивающие игры.

Следует более подробно остановиться на данной классификации и дать краткое описание рассматриваемых программ.

В основе *моделирующих* программ лежат компьютерные возможности, позволяющие производить вычислительные действия, создавать графические иллюстративные материалы и реализовывать эксперимент компьютерного характера. С помощью моделирующих программ обучающиеся могут отслеживать определенные компьютерные процессы, которые происходят на экране, менять параметры и влиять на ход этих процессов, подавая команды с клавиатуры.

Основная цель *наставнических* программ в том, чтобы обучающиеся изучили теоретический материал. Интеракция между человеком и компьютером, а также сам ход обучения организуются за счет возникновения вопросов и задач. Если при их решении обучающийся приводит неверный ответ, то программа может вернуться на теоретический материал с целью его повторения.

Назначение *тренировочных* программ в том, чтобы закрепить навыки и умения. До этого теоретический материал уже должен быть изучен. Суть использования данного вида программ в том, что обучающиеся решают задачи и отвечают на поставленные вопросы. Результаты обрабатываются программой по критерию «правильно / неправильно». После подсчитывается количество правильных ответов и решений. При работе с такими программами обучающиеся могут увидеть на экране поощрительные реплики за правильный ответ и возможность получения подсказки при неверном ответе.

У *развивающих игр* есть возможность использования обучающимися придуманной среды или мира, которые можно встретить только в компьютере. Для того чтобы изучить мир игры, обучающиеся используют средства, которые предлагает программа. Благодаря этому они развиваются, учатся самостоятельно выявлять закономерности и определять отношения тех объектов действительности, которые имеют значение, а также формируют свои познавательные навыки.

Тренировочные и наставнические программы стали самыми распространенными в связи с тем, что они не очень сложны и многие блоки в них можно унифицировать. Создавать такие программы стало легче благодаря появившимся программным инструментам и обучающим системам, чье наполнение происходит автоматизированно.

В случае использования мультимедийных обучающих программ структура знаний формируется в виде некоторой упорядоченной сети, из которой студенты могут самостоятельно выбирать темы для изучения. Причем в программах некоторые темы включены во многие группы, образующие файлы. Студент может переходить от темы к теме с помощью гиперссылок.

*Гиперссылки* и *гипертекст* взяты к настоящему моменту за основу представления информации в мультимедийных обучающих программах и Интернете. В основе гиперссылок и гипертекста находится расширенная модель энциклопедии, т. е. того информационного средства, которое обрабатывалось очень долгое время и является определенной поддержкой образования. В состав современной электронной библиотеки входят не только текстовые файлы и фотографии, но и звуковые, и видеофайлы. Те же электронные элементы содержит и мультимедийная обучающая программа, являющаяся расширенным вариантом современной электронной энциклопедии.

Модель навигации в информационном поле с помощью гиперссылок более подходит именно для студентов, ведь они в состоянии понять, какую информацию по конкретной теме или науке им нужно искать. К тому же современные молодые люди более приучены к восприятию информации с экрана компьютера, чем из книг. Они привыкли к подаче информации в динамике, когда их внимание организуется извне с помощью интенсивного визуального ряда, а не текста.

Ближе всего к этой модели подходят мультимедийные обучающие программы, неотъемлемой частью которых является видеопрактикум. Именно технология динамического гипертекста дает возможность создавать более интерактивные и привлекательные программы с гипертекстовыми страницами. Данная технология позволяет как студенту, так и преподавателю в любое время управлять практически любым элементом гипертекста. Для пользователей таких программ это означает не только повышение скорости интерактивных взаимодействий, но и возможность пользоваться многими интерактивными средствами

сети Интернет. Это, безусловно, повышает эффективность образовательных функций мультимедиа технологий.

Гипертекст позволяет осуществлять огромное количество манипуляций с текстом страницы без повторной ее перезагрузки. Главный его принцип – движение, изменение. Он помогает менять изображение страницы как бы частями: вся страница остается на месте и меняется только некоторая ее часть, что создает совершенно иной зрительный эффект, привлекает внимание, но не дает забыть информацию с предыдущей страницы. Динамический гипертекст дает возможность внести движение и изменения в сами текстовые элементы, представление которых становится более экономичным. Мультипликация, построенная на текстовых элементах, позволяет экономно и эффективно оживить гипертекст на экране дисплея. *Динамический гипертекст* в доли секунды помогает менять формат представления текста, таблиц. Шрифт на некотором участке текста может стать полужирным, подчеркнутым или курсивным, может измениться его начертание, у таблицы может поменяться размер, она также может «приобрести или потерять» ячейки и т. п. Безусловно, представление новой информации с помощью гиперссылок и динамического гипертекста оказывает положительное влияние на студентов, ведь им проще воспринять и понять яркую живую информацию с экрана компьютера, чем почерпнуть ее из черно-белого учебного пособия.

Помимо гипертекста и гиперссылок существуют *специализированные мультимедийные средства*, которые могут управлять работой студентов и фиксировать индивидуальную линию поведения каждого. Несколько программ, состыкованных в один интерфейс, могут составить систему специализированных мультимедийных средств. Каждая из программ обеспечивает дополнительный мультимедийный контекст в форме интерактивного показа и объяснения каждой изучаемой темы. При совместной работе студенты активно взаимодействуют друг с другом. При индивидуальной работе у студентов появляется возможность воспользоваться одной из важных особенностей мультимедийных обучающих программ – обратной связью.

Термин «обратная связь» пришел из кибернетики, а в настоящее время получил широкое применение в большинстве отраслей науки. В широком смысле обратная связь означает отзыв, отклик, ответную реакцию на какое-либо действие или событие. Это сложное явление,

которое основано на авторегулировании и предполагает наличие устройства, обеспечивающего возврат действия к пользователю; способность пользователя проанализировать и (при необходимости) изменить это действие.

Перечисленные выше специализированные средства обучения предоставляют большой спектр возможностей в обучении иностранному языку. Многие исследователи отмечают следующие дидактические возможности мультимедийных средств обучения [5, 17, 28, 35, 53, 56, 81, 102, 143, 151]:

- реализацию главного принципа дидактики – наглядности за счет расширения возможностей предъявления учебной информации, так как использование цвета, графики, звука и всех современных средств мультимедийной техники позволяет воссоздавать реальную картину мира;

- незамедлительную обратную связь между пользователем и программой, т. е. взаимодействие пользователя с программной системой, характеризующееся реализацией более развитых средств ведения виртуального диалога (например, шансом выбирать содержание режима работы и изучаемого материала);

- упрощение процессов информационно-методического обеспечения (тестирования, организационного управления учебной деятельностью, контроля или самоконтроля результативности деятельности обучающихся, корректировки на основе результатов контроля);

- автоматизированное исполнение процессов информационно-поисковой вычислительной деятельности и обработки результатов учебного материала при многократном повторении любого фрагмента изучаемого материала (при необходимости);

- возможность архивации, передачи, легкой доступности к базам данных, последующего хранения больших объемов информации.

Таким образом, средства мультимедиа, вызывающие повышенный интерес и более эмоциональное отношение студентов, оказывают положительное влияние на запоминание учебного материала, компенсируют недостатки внимания, повышают воспитывающий аспект обучения, а, главное, могут являться эффективным средством формирования необходимых профессиональных навыков и умений (например, в области иностранного языка, т. е. иноязычной профессиональной компетентности).

Организация учебного процесса с применением мультимедийных средств обучения способствует более активному и целенаправленному восприятию учебного материала и повышению самостоятельности студентов; позволяет преподавателю более рационально управлять их учебно-познавательной деятельностью; проводить обучение в ситуациях, максимально приближенных к реальным. Применение мультимедийных средств обучения помогает формированию новой, качественно иной и более действенной установки на обучение в эмоционально насыщенном процессе творческой деятельности; способствует не только обобщению знаний, но и обучению умениям практического использования (формирование иноязычной профессиональной компетентности), что, например, особенно важно для будущих учителей иностранного языка.

#### **1.4. Интеграция компонентов культуры в обучение иностранному языку**

Интеграции компонентов культуры в обучение иностранным языкам посвящено достаточно много научных исследований. До 60-х гг. XX в. культура при обучении иностранному языку в методике обучения выступала как отдельный элемент и имела второстепенное после языка значение. При обучении иностранным языкам акцент делался, прежде всего, на овладении навыками перевода и грамматическими структурами, изучение проходило в условиях полной изоляции и абсолютной невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и его практического использования. В основном реализовывалась одна функция языка – информативная, так как из всех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, аудирование) развивался только один – пассивный, ориентированный на «узнавание» (чтение). Преподавание иностранных языков на основе только письменных текстов сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности понимать тексты, но не создавать речь, а без этого реальное общение невозможно. Максимальное развитие коммуникативной компетенции – на данный момент основная, но достаточно сложная задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно



научить людей эффективно общаться. Данная задача, осложнена еще и тем, что эффективность общения, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

В 70–80-е гг. XX в. появилось осознание необходимости владения не только языковым материалом, но и знаниями о культуре изучаемого языка. В этот период подчеркивается необходимость развития умений социального поведения в ситуациях повседневного общения. Ну и появлением культууроориентированных подходов в обучении иностранному языку ознаменовались 90-е гг. XX в.

Вопросы интеграции культуры и языка активно разрабатывались в авторских лингвистических и лингводидактических концепциях, относящихся к лингвострановедческому подходу.

*Лингвострановедческий подход* подразумевает воспитательный аспект знакомства с иноязычной культурой и учитывает индивидуальные особенности обучаемых как субъектов обучения.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров впервые в истории лингводидактики дали развернутое определение понятия «лингвострановедение». Лингвострановедением авторы называют аспект преподавания иностранного языка, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактики реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата (ознакомление его с фоновыми знаниями, явлениями действительности носителей изучаемого языка) [18].

Другой подход – *лингвокультурологический* ориентирован на систему культурных ценностей современного общества. Вообще лингвокультурология возникла на стыке лингвистики и культурологии и исследует проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Лингвокультурология появилась в связи с работами фразеологической школы, возглавляемой В. Н. Телия, а также работами А. Д. Арутюновой, В. В. Воробьева, В. А. Масловой, Ю. С. Степанова и др. С лингвокультурологией тесно связана этнолингвистика и социоллингвистика, при этом В. Н. Телия считает лингвокультурологию разделом этнолингвистики. Тем не менее, это принципиально разные науки.

В. Н. Телия пишет, что лингвокультурология должна быть «ориентирована на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке» [112, с. 64]. По словам профессора В. В. Воробьева, «лингвокультурология – это филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой “картины мира” и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения...» [Цит. по: 112, с. 125].

Исследователь В. А. Маслова отмечает, что лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, она является определенным видением мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности [72, с. 23]. Эта наука изучает воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру, позволяет установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Предметом лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью.

Необходимо подчеркнуть, что не все межъязыковые различия исследуются лингвокультурологией, она занимается только культурно значимыми явлениями языка.

Предметом специального исследования в лингвокультурологии является речевое поведение, а также всякое другое поведение, закрепленное в номинативных единицах, в единицах грамматических и стилистических. А. А. Леонтьев пишет о том, что национально-культурная специфика речевого общения складывается в нашем представлении из системы факторов, обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной национально-культурной общности. Эти факторы «прилагаются» к процессам на разном уровне их организации и сами имеют различную природу, но в процессах они взаимосвязаны прежде всего

с факторами собственно языковыми, психолингвистическими и общепсихологическими [65].

А. А. Леонтьев выделяет следующие факторы различия культур:

1) факторы, связанные с культурной традицией (разрешенные и запрещенные типы и разновидности общения, а также стереотипные ситуации общения);

2) факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения (функциональные подязыки и этикетные формы общения).

В результате исследований было установлено, что в каждой культуре поведение людей регулируется представлениями о том, как им полагается вести себя в типичных ситуациях в соответствии с их социальными ролями.

Здесь необходимо сказать о *социокультурном подходе*, основной идеей которого является идея диалога культур. Инкорпорация культуры в процесс обучения иностранному языку приводит не только к повышению мотивации обучаемых, но и к возможности успешной вторичной социализации. В этом случае национальная культура вступает в диалог с другими национальными культурами. М. М. Бахтин отмечал, что люди ставят чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, и ищут в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает им, открывая перед ними свои стороны, новые смысловые глубины [9]. Таким образом подчеркнута закономерность межкультурного общения, его неотъемлемая часть, исследование которой представляет особый интерес.

Перечисленные ранее подходы создали основу для *межкультурного подхода*. Учет культуры при преподавании иностранного языка объединяет все эти подходы. В процессе преподавания с учетом культуры развивается готовность личности к межкультурному общению. Отличительной чертой межкультурного подхода можно считать его направленность на установление равноправия всех культур в процессе обучения иностранному языку.

Проблеме обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода посвящено много статей в отечественной и зарубежной научной литературе. О взаимопонимании и взаимодействии культур и языков пишут многие методисты (И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Р. К. Миньяр-Белоручев и др.). Данные работы послужили

основой для развития межкультурного подхода, с позиций которого рассматриваются теоретические и прикладные аспекты лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова и др.). В зарубежной лингводидактике к лингвострановедению и межкультурным аспектам обучения языкам обращались К. Кнарр, Н.-Ж. Крүмм и др.

С точки зрения лингводидактики можно выделить следующие аспекты межкультурного подхода:

- 1) языковая картина мира и языковая личность – важные понятия межкультурного подхода;
- 2) изучение ошибок межкультурного общения и поиска способов их устранения;
- 3) изучение особенностей языка в контексте культурных особенностей учащихся.

Таким образом, выделяются следующие современные подходы к обучению иностранному языку с учетом культуры:

- лингвострановедческий подход, который ориентирован на знакомство с иной культурой посредством языка;
- лингвокультурологический подход, который подразумевает, что понимание особенностей культуры изучаемого языка происходит через знакомство с фактом иной культуры, перенос его в родную культуру и сопоставление фактов иной и родной культуры;
- социокультурный подход подразумевает, что через знакомство с фактом культуры определенного народа, социума перенос этого факта в родную культуру, социум, их сопоставление происходит понимание факта другого лингвосоциума;
- межкультурный подход, подразумевающий, что в результате знакомства с фактом иной культуры, переносом ее в свою культуру и понимания ее особенностей, а также дальнейшей переоценки факта родной культуры происходит переосмысление факта иной культуры и себя.

Далее опишем модели применения мультимедиа технологий, организационно-педагогические условия их применения, систему обучения студентов в условиях проблемного моделирования, а также принципы формирования межкультурной компетенции при преподавании иностранного языка.

## Глава 2. НОВЕЙШИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### 2.1. Модель применения мультимедиа технологий

Этапы опытно-поисковой работы представляют собой последовательность внедрения заданий с использованием мультимедиа технологий. Такую технологию принято считать личностно ориентированной.

Приведем определение рассматриваемой технологии – это операции, процедуры и действия, которые упорядочены и направлены на личностное развитие. Они инструментально обеспечивают достижение результата, который диагностируется и прогнозируется в педагогических ситуациях, образуют интеграционное единство методов и форм обучения в процессе взаимодействия педагогов и обучающихся.

Данное определение дает нам возможность выделить элементы, которые составляют личностно ориентированные технологии:

- направленность на личностное развитие;
- интеграционное единство методов, средств и форм обучения;
- индивидуально оформленную педагогическую деятельность;
- взаимодействие педагогов и обучающихся;
- согласованность содержания учебного процесса и будущей профессиональной деятельности;
- опору на личный опыт обучающихся.

В образовательном процессе реализация технологии обеспечивается соблюдением некоторых условий:

- присутствие цели обучения, которая выражена достаточно четко и задана диагностически, что означает измеримое представление о будущем результате;
- наличие методов и форм взаимодействия преподавателя и обучающихся;
- представление изучаемого материала как совокупности задач практического и познавательного характера, заданий, ситуаций, упражнений, проектов и др.;
- формирование определенных границ алгоритмической и творческой деятельности преподавателей, а также наличие возможного отклонения;

- учение, в основе которого лежит реализация функций обучающихся и преподавателей;
- создание мотивации у субъектов образовательного процесса;
- построение последовательности, согласно которой будет реализовываться поэтапное выполнение заданий;
- предрасположенность обучения будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в состав личностно ориентированного образования входит и воспитание, и развитие, и обучение. Это означает, что направленность используемых технологий должна быть ориентирована на совершенствование перечисленных составляющих, обеспечивающих формирование личности.

Основой практической реализации нашего подхода стали современные представления теории обучения, методики и методологии дидактического исследования.

Определение образовательной технологии на сегодняшний день не является унифицированным. Проанализировав множество трактовок этого понятия (А. Я. Савельев, В. А. Сластенин, П. И. Пидкасистый, Д. В. Чернилевский), можно заключить, что технология имеет неизменные признаки [104].

Традиционно принято считать, что педагогические технологии являются методами и формами организации обучения. Преподаватель использует их при подготовке и проведении занятий. Поэтому основной функцией преподавателя считается выполнение систематических последовательных операций по организации, контролю и оцениванию деятельности обучающихся.

Базовые технологии профессиональной подготовки представлены в двух видах:

- традиционные технологии, ориентирующиеся на массовую репродуктивную подготовку обучающихся и способствующие формированию определенных компонентов педагогической деятельности (однако мы не можем с уверенностью полагать, что традиционные технологии предполагают целостное становление личности обучающегося);
- инновационные технологии; к ним относятся имитационные и неимитационные технологии активного обучения. Д. В. Чернилевский в состав инновационных технологий включает технологии проблемного, дистанционного и модульного обучения, основанные на лич-

ностно-деятельностном, проектном и личностно ориентированном подходе. К тому же инновационные технологии включают в себя технологии открытых систем интенсивного обучения, информационные технологии и технологии контекстного обучения [127].

Существующие противоречия между двумя технологическими аспектами профессиональной подготовки будущего учителя свидетельствуют о расхождении между подготовкой учителя к предметной деятельности и его профессиональным развитием.

Как было сказано выше, применение мультимедийных средств обучения в высшем профессионально-педагогическом образовательном учреждении имеет огромный потенциал, может помочь качественно усовершенствовать преподавание, к тому же способствует эффективному усвоению материала обучающимися. Однако следует принимать во внимание некоторые аспекты, которые осложняют практику преподавания.

Так, на техническое оснащение аудитории должно быть обращено особое внимание. Существует формальное мнение о средствах мультимедиа, которые используются в вузе. Считается, что к ним относятся практически любые средства, которые могут включить информацию разных видов в обучение и другие виды образовательной деятельности. Поэтому под средствами мультимедиа можно понимать и аналоговые средства обучения, которые уже стали традиционными и даже устаревающими.

Все же зачастую под средствами мультимедиа также понимают и сами компьютеры и их периферийное оборудование [99, 116, 117, 150, 155]. Тем не менее, должны быть отмечены основные средства, наличие которых в вузе дает возможность обучающимся и преподавателям пользоваться не только текстом или изображениями, но и аудио-, видео- или другой информацией прямого характера.

На сегодняшний день в российских вузах представлены следующие средства мультимедиа:

- средства и системы, обеспечивающие телеграфную, телефонную и радиосвязь (телефоны, факсимильные аппараты, телетайпы, системы радиосвязи, телефонные станции);
- средства, обеспечивающие запись и воспроизведение звука (магнитофоны, CD-проигрыватели, электрофоны);

- средства и системы радиовещания и телевидения (учебное телевидение и радио, DVD-проигрыватели, теле и радиоприемники);
- оптическая и проекционная кино- и фотоаппаратура (фотоаппараты, кинокамеры, диапроекторы, кинопроекторы, эпидиаскопы);
- компьютерные средства, которые предоставляют возможность хранения, обработки и электронного представления информации (компьютеры, принтеры, графопостроители, сканеры);
- телекоммуникационные системы, которые передают информацию по различным каналам связи (модемы, сети проводных, оптоволоконных, радиорелейных, спутниковых и других разновидностей каналов связи, которые предназначены для передачи информации);
- полиграфическая, копировальная, множительная и другая техника, которая выполняет функции размножения информации и документирования (ксероксы, ротاپринты, системы микрофильмирования, ризографы).

Иногда перечисленные выше средства могут вызвать затруднения технологического и технического характера. Не каждая учебная аудитория оборудована определенными техническими устройствами, однако просто компьютер вместе с аудиоаппаратурой и проектором вносят в учебный процесс возможность использования разноплановой информации: текста, звука, видео изображения и фото.

Более того, нужно особое внимание обратить на использование специализированных средств мультимедиа. В данном случае многие преподаватели и обучающиеся, которые имеют какое-либо представление о компьютерной технике, обоснованно считают, что под средствами информационных технологий можно понимать звуковую карту (плату), текстовые процессоры, акустические системы (колонки), специальную компьютерную видеокамеру, программы подготовки презентаций, микрофон, звуковую карту (плату) компьютера, джойстик, интернет-телефонию, программы подготовки презентаций, органайзеры и др. Вышеперечисленные аппаратные приспособления можно отнести к распространенным компонентам мультимедийных средств. Они не сложны в эксплуатации, их предназначение вполне понятно, к тому же они не предполагают какой-то специальной подготовки. Намного интересней для преподавателей, как считается, специализированные мультимедийные средства обучения, главным предназначением которых является повышение эффективности обучения. Так, на-



пример, интерактивные мультимедиадоски можно смело отнести к числу таких современных мультимедийных средств.

Под интерактивной доской мы понимаем сенсорный экран, который работает в системе, куда включены компьютер и мультимедийный проектор. Интерактивная доска может работать в качестве обычного экрана и устройства, которое управляет компьютером. Это означает, что любая программа, которая открыта на компьютере может выполняться и на интерактивной доске.

К возможностям интерактивной доски можно отнести перемещение объектов, изменение и выделение элементов при помощи цвета и шрифта, анимацию, позволяющую использовать визуальные, аудио-, а также кинестетические каналы усвоения информации.

Так называемая безразмерность признается значимой характеристикой интерактивной доски (информация фиксируется на неограниченного размера площади). Более того, то, что фиксируется на этой доске, бесконечно долго может на ней храниться. Поэтому информация, которая появляется на доске, может использоваться на протяжении всего занятия. Преподаватель или обучающийся в любое время имеет возможность вернуться к нужной информации. Также информация нынешнего занятия вполне может применяться во время следующих занятий, и поэтому не нужна дополнительная подготовка для их проведения. Наконец, еще одна специфическая черта интерактивной доски заключается в том, что информация, которая оказывается на доске, может сохраняться как видеофильм.

Далее применение обозначенных технических средств подразумевает, что преподаватель должен обладать минимальными компьютерными компетенциями. Среди таких умений Г. К. Селевко [99, 100] выделяет несколько групп. Мы рассмотрим не все умения, а только те, которые, на наш взгляд, представляются наиболее значимыми:

1. *Работа с текстами* – создание текста и его редактирование, что является практически главным направлением применения компьютера. Любой компьютер, оказывающийся свободным, используется преподавателем как рабочее место, где можно создавать текст. Принтер помогает вывести созданный текст на печать. Текст можно сохранить в виде файла на компьютере, вывести его на внешний носитель, что позволит перенести его на другой компьютер.

2. *Работа со статическим изображением*, являющимся распространенной формой наглядности. В данном контексте с помощью компьютерной техники возможно:

- выбрать подходящие иллюстрации из банков данных, сети Интернет, с CD-дисков;
- накладывать звук на изображение;
- создавать рисунки, схемы, коллажи, применяя программы Corel Draw, Paint Brush и др.;
- создавать презентации при помощи программы Power Point с целью дальнейшего просмотра, сканировать иллюстрации.

3. *Работа со звуком*. Воспроизведение звука может осуществляться с разного рода носителей и с применением встроенных программ. Чтобы звук был записан и в дальнейшем сохранен, может быть применен компьютер с колонками и установленной на нем звуковой картой, с микрофоном и наушниками, приводом для компакт-дисков.

4. *Работа с видеоинформацией*. Видеоизображения можно получить с дисков, камер и т. д. Чтобы сохранить и в дальнейшем преобразовывать данный вид информации необходимы специализированные программное обеспечение и оборудование. При их наличии могут создаваться видеоклипы и короткометражные фильмы.

5. *Получение информации из сети Интернет*. Информацию из Интернета можно получить на компьютере, который подключен к Всемирной сети. Это очень удобно для преподавателей при подготовке к занятиям и проектировании работы творческого плана. Для получения информации из Интернета нужно уметь следующее:

- входить в Интернет;
- искать информацию;
- получать информацию из Интернета;
- искать компьютерные программы;
- представлять информацию различными способами.

Отойдем от вопроса компетентности преподавателя и уделим внимание навыкам учащихся в области информационных технологий.

Исследователь Б. Андерсен полагает, что в состав понятия грамотности входят способности понимать и применять основные системы символов какой-то конкретной культуры. Сегодня происходит расширение концепции грамотности. Теперь она содержит и навыки владения информационными технологиями [3].

Понятие функциональной грамотности включает в себя способность воспринимать и далее воспроизводить основные символы культуры разными средствами, в том числе и средствами информационных технологий.

Быть грамотным в сфере информационных коммуникационных технологий (ИКТ) означает быть способным получать, анализировать, создавать и оценивать информацию, применяя разные средства. Когда субъект образовательного процесса имеет навыки ИКТ, это означает, что он пользуется оборудованием, ищет информацию, выбирает программы, чтобы их применять, и осознает достоинства и недостатки представления знаний в электронной форме.

По мнению исследователей, понимание грамотности претерпевало изменения и развивалось под воздействием ИКТ. В наше время грамотность имеет значимую роль в разных определениях образования. Так, грамотность не может больше рассматриваться только в связи со словом или текстом. Сейчас грамотность – это умение правильно использовать информационные средства (текст, звук, видео, изображения и т. д.).

Обучающиеся, которые применяют мультимедиа в учебном процессе, должны уметь использовать правильные технологии. Те, у кого есть представление о них, имеют необходимые навыки, чтобы решить проблемы программно-аппаратного плана, и им не нужна помощь со стороны, когда появляются трудности с оборудованием. Исходя из этого, чтобы осуществлять обучение с использованием мультимедиа, обучающиеся и преподаватели должны уметь пользоваться информационными технологиями с абсолютной легкостью (как иностранным языком, например).

Очень важно рассматривать особые формы представления информации посредством мультимедиа технологий. Форматы мультимедиапродуктов оказываются самыми разнообразными. Чаще всего можно встретить использование мультимедиапрезентаций, мультимедиадокладов, слайд-шоу и др. Наше внимание в большей степени привлекли две базовые формы: слайд-шоу и мультимедиапрезентации.

1. *Слайд-шоу* – процесс последовательной смены экранов, содержащих разнообразную информацию. При создании слайд-шоу можно использовать разные эффекты смены экранов, возможности внедрять видео- и анимационные блоки, включать фрагменты компьютерной графики (графики, схемы, диаграммы) вместе со звуком и коммента-

риями в качестве сопровождения. Слайд-шоу позволяет создавать интерактивные слайды. В свою очередь в оформлении интерактивного слайд-шоу может быть осуществлен выбор подходящих изображений и эффектов смены слайдов. Чтобы добавить, изменить, удалить содержание слайдов, нужно выполнить стандартные действия.

2. *Мультимедиапрезентация*. При создании мультимедиапрезентации можно применять различные технологии для представления информации. Для достижения поставленных целей активно используются все компоненты мультимедиа, т. е. текст, видео, визуализация процессов, 3D-анимация, изображения, сопровождение звуком и голосом. Мультимедиапрезентации связаны с использованием демонстрационного оборудования (интерактивной доски, экрана, проектора).

В настоящее время нет возможности сказать, что в литературе есть общепринятая классификация презентаций, но некоторые группы могут быть обозначены. Перечислим их:

1. *Линейные презентации* – представление слайдов с различной графикой, вставками видео, сопровождением звуком и голосом. После запуска презентация проигрывается полностью. Пользователь не имеет возможности влиять на порядок просмотра презентации.

2. *Интерактивные презентации* – презентации, чей ход выполнения определяется в зависимости от выбора объекта на экране. Это означает, что к любому объекту на слайде презентации может быть прикреплено действие, которое выполняется нажатием на данный объект в режиме ее представления. Другими словами, щелчок по подчеркнутому или выделенному слову, обладающему гипертекстовой связью, дает возможность увидеть более подробную информацию.

3. *Смешанные презентации* – это совмещение двух описанных выше видов презентаций.

Также презентации могут быть классифицированы на основе содержания с учетом постановки и решения образовательных и воспитательных задач как информативно-проблемные и образные.

1. *Информативно-проблемные презентации* нужны для представления обучающимся материала по рассматриваемой теме. Они предполагают прослеживание структуры работы, логики представленного материала, наличие соизмеримости текста и видеоряда. Не рекомендуется данный вид презентаций перенасыщать эффектами анимации, потому что внимание аудитории должно быть сконцентрировано на

представляемой информации. Текст, который сопровождает видеоряд, может содержать фрагменты исторических источников, цитаты известных людей. Оформление презентации не должно быть слишком ярким, также нужен общий стиль оформления работы. Презентация предполагает наличие своих выводов.

2. *Образные презентации* представляют «образ» явления, события, эпохи или выражение личностного отношения к ним, если презентация готовится обучающимися. Образные презентации, которые были подготовлены обучающимися, позволяют обозначить их оценки, ценностные установки, личностное отношение. Основываются такие презентации на различных источниках, таких как произведения искусства разных жанров. У тех, кто составляет такие презентации, есть больше свободы, нежели чем в информационной презентации, в организации работы (здесь она может быть более насыщенной); в оформлении презентации (все слайды могут быть выполнены разнопланово); в соотношении текста и анимационных эффектов. Так или иначе, данные презентации должны быть понятны просматривающим, а значит иметь логику.

Создание презентаций в учебной работе подразумевает то, как представляются позиция и система аргументов в проведении дебатов и дискуссии. Заголовки слайдов в таких презентациях должны иметь утверждение. В содержании слайдов предполагается наличие аргументов, которые бы подтверждали или опровергали их. Порой слайды презентации рассматриваемого вида имеют одинаковые заголовки, но в содержании перечисляются противоположные аргументы. Также такие презентации в конце должны иметь все кратко сформулированные аргументы, изложенные автором. При создании презентаций применяется множество разноплановых анимационных эффектов.

Безусловно, предложенная классификация весьма условна и может быть легко изменена, однако ее цель в данной исследовательской работе – продемонстрировать достаточно эффективный прием, с которого удобно начинать работу над презентацией.

Организация различных форм работы на уроках с материалами мультимедиа позволяет решать образовательные и воспитательные задачи в комплексе: повышать мотивацию к изучению материала, развивать творческие способности учащихся и навыки исследовательской работы, а также критическое мышление.

Еще одним аспектом применения мультимедиа технологий является оценка их эффективности. При этом важно отметить, что данный аспект связан не столько с непосредственным преподаванием, сколько с рефлексией, которая происходит после проведения занятия. Вопрос оценки эффективности использования мультимедийных средств обучения в рамках учебного процесса является центральным для данного исследования.

Следует отметить, что мультимедиа технологии в значительной степени способствовали изменениям в образовательном процессе, позволили создать новую модель обучения. Она отличается от традиционной модели организацией образовательного процесса, методами обучения и ролью преподавателя, чья деятельность теперь заключается в том, чтобы корректировать и координировать учебный процесс, помогать составлять индивидуальные учебные планы, руководить проектами и т. д.

Мультимедиа технологии позволяют по-новому обрабатывать информацию и дают возможность человеку взаимодействовать с компьютером интерактивно, что способствует осуществлению им разных видов деятельности, в том числе и творческой.

Несмотря на то, что мультимедиа технологии значительно повлияли на обучение (содержание, формы, методы и результаты), нельзя сказать, что они значительно изменили парадигму образовательного процесса. Использование мультимедиа технологий (мультимедийных средств обучения) зачастую сталкивается с проблемами, которые касаются организации учебного процесса.

Здесь под мультимедиа технологиями мы понимаем обучающую систему, в состав которой входят следующие среды: техническая, пользовательская, дидактическая и информационно-образовательная. Совокупность данных сред позволяет субъектам образовательного процесса последовательно выполнять совместные действия, которые будут способствовать получению предполагаемых результатов.

*Техническая среда* включает в себя программное обеспечение и аппаратные средства; *дидактическая среда* отвечает за содержание учебной информации, методические рекомендации и инструментарий оценивания результатов учебного процесса; под *пользовательской средой* мы понимаем процесс взаимодействия обучающихся и преподавателя и их умения работать со средствами обработки информации;

*информационно-образовательная среда* предполагает педагогические условия, которые делают возможным взаимодействия в субъект-объект-субъектной образовательной среде.

Принимая во внимание рассмотренные подходы организации процесса обучения, мы попытались разработать модель применения мультимедиа технологий в подготовке бакалавров профессионального обучения (рис. 1).



Рис. 1. Модель применения мультимедиа технологий

Следует заметить, что при создании модели использовался системный подход, а это означает, что все элементы модели тесно связаны, и если будут происходить изменения хотя бы с одним элементом,

то они коснутся и других элементов или даже модели в целом. Поэтому функционально-взаимосвязанные элементы могут измениться из-за появления мультимедиа технологий.

Рассматривая модель применения мультимедиа технологий, ряд ученых выделили две группы факторов, которые бы могли способствовать ее изменениям: внешние или объективные (от них зависит эффективность учебного процесса, но они не становятся его источниками) и внутренние или субъективные (влияют на учебный процесс и становятся его источниками).

К *внешним факторам* можно отнести доступность и качество мультимедийных средств обучения; уровень информационной культуры обучающихся.

*Внутренними факторами* следует считать наличие современных мультимедийных средств обучения, нового содержания образования, методов и приемов применения мультимедиа технологий для повышения эффективности учебного процесса; умения преподавателей использовать возможности мультимедиа технологий в практической работе; готовность образовательной организации к изменениям.

Предлагаемая нами модель применения мультимедиа технологий в подготовке бакалавров профессионального обучения становится как никогда актуальной в условиях реализации новых ФГОСов в учреждениях ВО [118], чья конечная цель заключается в том, чтобы у выпускников выработались компетенции, т. е. способности использовать полученные знания, умения и навыки в конкретных практических ситуациях. Данная идея предполагает применение современных методов практико-ориентированного обучения: тренинги, деловые игры, метод проектов, имитационные занятия, моделирование; но это зачастую тесно связано с использованием мультимедиа технологий.

Главные достоинства применения мультимедиа технологий, которые способствуют повышению эффективности обучения, заключаются в том, что уменьшается затраченное время, усиливается мотивация обучающихся, увеличивается скорость и улучшается прочность усвоения учебного материала. Таких результатов помогает достичь погружение обучающихся в новую информационно-технологическую среду, что способствует интерактивному максимально приближенному к естественному взаимодействию.



## 2.2. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий

Профессиональная педагогика использует мультимедиа технологии вместе со средствами телекоммуникаций, такими как средства спутниковой, телефонной, телевизионной связи и компьютерные сети. Так, например, посредством компьютерных сетей можно обмениваться информацией (текстовой и графической), запрашивая ее в информационном банке данных и впоследствии получая ответ на запрос. Теперь также возможно благодаря мультимедиа технологиям воссоздание иллюзии присутствия в реальном времени, что считается неконтактным информационным взаимодействием. Применяя такую новую технологию, обучающиеся чувствуют себя более комфортно. Помимо того, обучающиеся сознательнее и глубже осваивают новый материал, активизируя познавательную деятельность.

Применение мультимедиа технологий предполагает, что компьютеры будут использоваться интенсивнее, будет корректироваться содержание традиционных дисциплин, а самостоятельная научно-исследовательская работа будет проходить за счет реализации проектов. Так, информатизация высшего образования предусматривает создание большего количества мультимедийных классов с выходом в Интернет и мультимедийных продуктов, а также подготовку преподавателей для использования мультимедиа технологий.

Представители профессиональной педагогики считают, что посредством мультимедиа технологий можно реализовать новые виды учебной деятельности, такие как *интерактивный диалог, манипулирование объектами* (как реальными, так и их моделями), *автоматизированный самостоятельный контроль и корректировка результатов учебной деятельности*.

Отличительное свойство мультимедиа технологий заключается в том, что учебная информация может быть представлена в очень удобной и доступной для обучающихся форме, что позволяет им быть более сведущими во многих сферах, в том числе в образовании.

В подготовке бакалавров профессионального обучения мультимедиа технологии могут быть также использованы, чтобы ликвидировать пробелы в иноязычной подготовке, тем самым повысить эффективность обучения. При этом эффективность обучения будет также

зависеть как от профессиональных качеств преподавателя, так и от умений обучающихся развиваться самостоятельно.

Следует отметить универсальность мультимедиа технологий, заключающуюся в том, что они могут быть применимы на всех этапах занятия: перед изучением нового материала, при определении проблемы, темы и т. д.; в изучении и объяснении учебного материала; а также при закреплении и контроле изученного материала и знаний.

Разноплановое использование мультимедиа технологий предполагает введение ряда требований к содержанию и структуре, к техническому и художественному исполнению. При этом функция педагога сводится к тому, что он организует и управляет познавательной деятельностью обучающихся.

Что касается структуры, то в ее состав должны входить такие компоненты, как цель, методы и формы обучения, содержание материала, методы организации работы преподавателя и обучающихся.

Ряд исследователей выделяют следующие компоненты мультимедиа технологий [7, 27, 28, 39, 67, 69, 128, 157]:

- 1) целевой (определение цели и задач изучения материала при использовании мультимедиа технологий);
- 2) содержательный (то, чем должен овладеть обучающийся, работая с мультимедиа технологиями);
- 3) стимулирующее-мотивационный (применение мультимедиа технологий для создания условий формирования мотивации обучающихся);
- 4) операционно-деятельностный (выбор методов, форм обучения);
- 5) контрольно-регулирующий (контроль и корректировка тех знаний, которые приобрел обучающийся);
- 6) оценочно-результативный (итоговый контроль знаний).

В соответствии с перечисленными выше компонентами можно выделить следующие педагогические условия:

- 1) *возможность индивидуализации подготовки обучающихся с применением мультимедиа технологий* в процессе научно-исследовательской работы (дифференциация заданий; создание индивидуальных траекторий формирования иноязычной компетенции, представляющих собой учебные мультимедийные комплексы заданий, учитывающие индивидуальные особенности, которые в свою очередь согласуются с процессом профессионального образования);

2) *внутренняя открытость*, которая достигается благодаря интерактивной сущности мультимедиа технологий;

3) *гибкость и адаптивность*: обучающиеся имеют возможность варьировать скорость подачи материала, число повторений и другие параметры, соответствующие индивидуальным потребностям;

4) *ускоренность и компактность обучения*, обусловленные возможностью в кратчайшие сроки выполнить учебный план и изучить дисциплину;

5) *потребность обучающихся в получении новых знаний* и заинтересованность в быстром и качественном овладении знаниями.

Помимо вышеперечисленных условий, выделяются условия эффективного использования мультимедиа технологий в образовательном процессе. Сюда можно отнести следующие:

- организация учебного занятия согласно дидактическим возможностям мультимедиа технологий;

- оптимальный выбор обучающих мультимедийных программ, которые соответствуют целям и задачам занятия, а также подготовленности студентов;

- следование правилам использования мультимедиа технологий общенаучного и дидактического характера.

По мнению Н. В. Клемешовой, на эффективности применения мультимедиа сказывается организация целой системы занятий с внедрением мультимедиа технологий. Влияние мультимедиа технологий заметно на стимулирующем этапе, этапе целеполагания, обучающем и аналитико-рефлексивном этапах. Это проявляется в воздействии на мотивацию, волю, интеллектуальную, предметно-практическую, эмоциональную сферы и сферу индивидуальности обучающихся [58].

Перечисленные нами условия использования мультимедиа технологий лежат в основе требований к отбору содержания, методов, форм и средств обучения бакалавров профессионального образования.

Особенность мультимедиа технологий в иноязычной подготовке состоит в учитывании требований к будущим бакалаврам профессионального образования. Основная цель овладения иностранным языком заключается в том, чтобы практически им владеть, поскольку он нужен как для профессионального, так и для ситуативного устного и письменного общения. Таким образом, иноязычная подготовка должна быть коммуникативной и профессионально-направленной, т. е. обу-

чающиеся должны обладать необходимыми иноязычными компетентностями, в основе которых лежат речевые умения.

Уровень иноязычной компетентности зависит не только от индивидуальных особенностей обучающихся, но и от тех технологий, которые преподаватель использует в процессе обучения. Так, эффективность и мотивация к усвоению учебного материала будет повышаться с применением мультимедиатехнологий.

Следует понимать, что внедрение мультимедиатехнологий заставляет преподавателя искать новые подходы и методы в обучении, делает возможным экономить время и способствует более качественному усвоению учебного материала. Хорошо продуманное занятие с применением мультимедиатехнологий заставляет обучающихся анализировать учебный материал, выражать свое мнение, развивает умение работать как в парах, так и в группах, готовит обучающихся к использованию мультимедиатехнологий в профессиональной деятельности.

### **2.3. Система обучения студентов в условиях проблемного моделирования**

Методическая система обучения – это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования и проведения, контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения студентов. Методическая система только тогда функционирует, когда она определяется целями, задачами и содержанием обучения, когда она включает в себя планирование, контроль, анализ и корректировку учебного процесса. Исследователь Н. В. Кузьмина выстроила серию взаимосвязанных систем (рис. 2) [63].

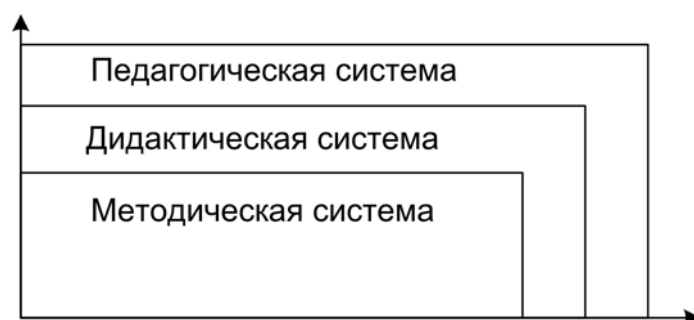


Рис. 2. Взаимосвязь систем

*Методическая система*, по Н. В. Кузьминой, состоит из тех же компонентов, что и *педагогическая система*; отличие заключается в том, что каждая из них приобрела методическую функцию (рис. 3) [63].

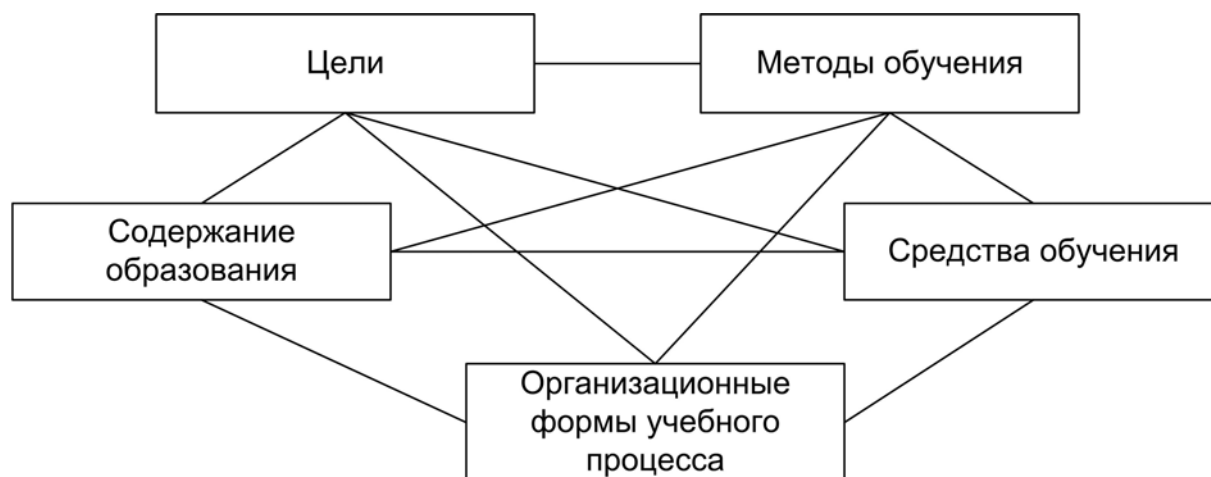


Рис. 3. Методическая система обучения

Методическую систему обучения студентов педагогических специальностей дисциплинам профильного цикла определим как совокупность взаимосвязанных компонентов: профессионально значимых целей; содержания, отражающего фундаментальные методы педагогики в соответствии с квалификационными требованиями педагогической отрасли к подготовке педагога-профессионала; средств, организационных форм и методов обучения на базе *проблемно-модельного подхода*, формирующихся и развивающихся в современной образовательной среде.

Структурные компоненты научно-методической системы обучения студентов педагогических специальностей дисциплинам профильного цикла в контексте проблемно-модельного подхода таковы:

1. Цели обучения.
2. Содержание обучения.
3. Методы и приемы обучения.
4. Средства обучения.
5. Формы обучения.

Так, мы полагаем, что обучение наиболее эффективно, когда оно строится как методическая система.

Для проектирования компонентов проблемно-модельной среды необходимо хорошо знать предметную область и учитывать присущую ей специфику обучения (табл. 1, 2).

Таблица 1

Дисциплины учебного плана в рамках ФГОСа ВО  
по направлению 44.03.01 Педагогическое образование

| Дисциплины базовой части  |  | Дисциплины вариативной части  |  |
|---|--|---|--|
| Модуль общенаучных дисциплин  | Модуль общепрофессиональных дисциплин  | Дисциплины профильного модуля   | Дисциплины по выбору   |
| История<br>Русский язык и культура речи<br>Социология<br>Информатика<br>Физическая культура<br>Иностранный язык<br>Правоведение<br>Психология<br>Философия<br>Безопасность жизнедеятельности<br>Экономика | Педагогика<br>Методика обучения иностранному языку<br>Возрастная психология<br>Культурология<br>Психолого-педагогические основы инклюзивного образования | Введение в языкознание<br>История языка<br>Лексикология<br>Теоретическая фонетика<br>Теоретическая грамматика<br>Практический курс английского языка<br>Стилистика<br>Теория и практика перевода<br>Литература стран изучаемого языка<br>Лингвострановедение<br>Древние языки и культуры<br>Основы научно-исследовательской работы<br>Профессиональная этика<br>Документоведение и делопроизводство | Коммуникативная грамматика<br>Фонетические основы речи<br>Проектная деятельность в образовании и др. |

Таблица 2

Дисциплины учебного плана в рамках ФГОСа ВПО  
по направлению 050100.62 Педагогическое образование

| Дисциплины профессионального цикла  |   |   |
|---|---|---|
| Дисциплины базовой части  | Дисциплины вариативной части  | Дисциплины по выбору студента   |
| Психология<br>История психологии<br>Общая психология<br>Социальная психология<br>Педагогическая и возрастная психология<br>Педагогика<br>Безопасность жизнедеятельности<br>Методика обучения иностранному языку | Введение в языкознание<br>История языка<br>Лексикология<br>Теоретическая фонетика<br>Теоретическая грамматика<br>Практика устной и письменной речи<br>Стилистика<br>Теория и практика перевода<br>Литература страны изучаемого языка<br>Сравнительная типология | Практическая грамматика<br>Коммуникативная грамматика<br>Ситуативная грамматика<br>Практическая фонетика<br>Орфоэпические нормы<br>Фонетические основы устной речи<br>Лингвострановедение и страноведение<br>Социокультурный аспект страны изучаемого языка<br>Современное общество страны изучаемого языка<br>Практикум по развитию навыков аудирования<br>Практикум по употреблению лексики<br>Деловой иностранный язык |

Таким образом, проблемно-модельная среда должна быть гибкой, легко модифицируемой, расширяемой, простой в управлении и сопровождении.

*Организационно-технологическая основа проблемно-модельной среды.* Большинство публикаций по проблемам проектирования компонентов проблемно-модельной среды сводятся к обсуждению различных вариантов использования новых педагогических технологий и т. п. Как правило, вне поля зрения авторов остается содержательное наполнение проблемно-модельной среды для специальности, т. е. информация учебного, методического характера, а также информация, используемая для управления обучением. Мы полагаем, что организационно-технологическая основа проблемно-модельной среды – это совокупность технологий, методов и средств проблемно-модельного подхода с целью упорядочения и совершенствования образовательного процесса.

*Функциональная структура.* Функциональная структура проблемно-модельной среды осуществляется на основе комплексного использования традиционной, информационной, модульно-рейтинговой технологии и технологий проблемно-модельного подхода. Она реализует нижеперечисленные виды учебной деятельности:

- профессионально-ориентированный диалог между преподавателем и студентом;
- преемственность и завершенность учебной информации (организация учебного процесса на принципах проблемно-модельного подхода придает ему качества открытости, мобильности и гибкости);
- накопление информации, содержащей профессионально значимые базовые и профильные знания, в том числе реально протекающих явлений в педагогической отрасли, передача достаточно больших объемов информации, представленной в различной форме;
- открытость процессов контроля (в том числе самоконтроля) за результатами учебной деятельности с последующей коррекцией и самокоррекцией;
- «этапность» деятельности (от диагностики – анализа к диагностике – оценке) (рис. 4).

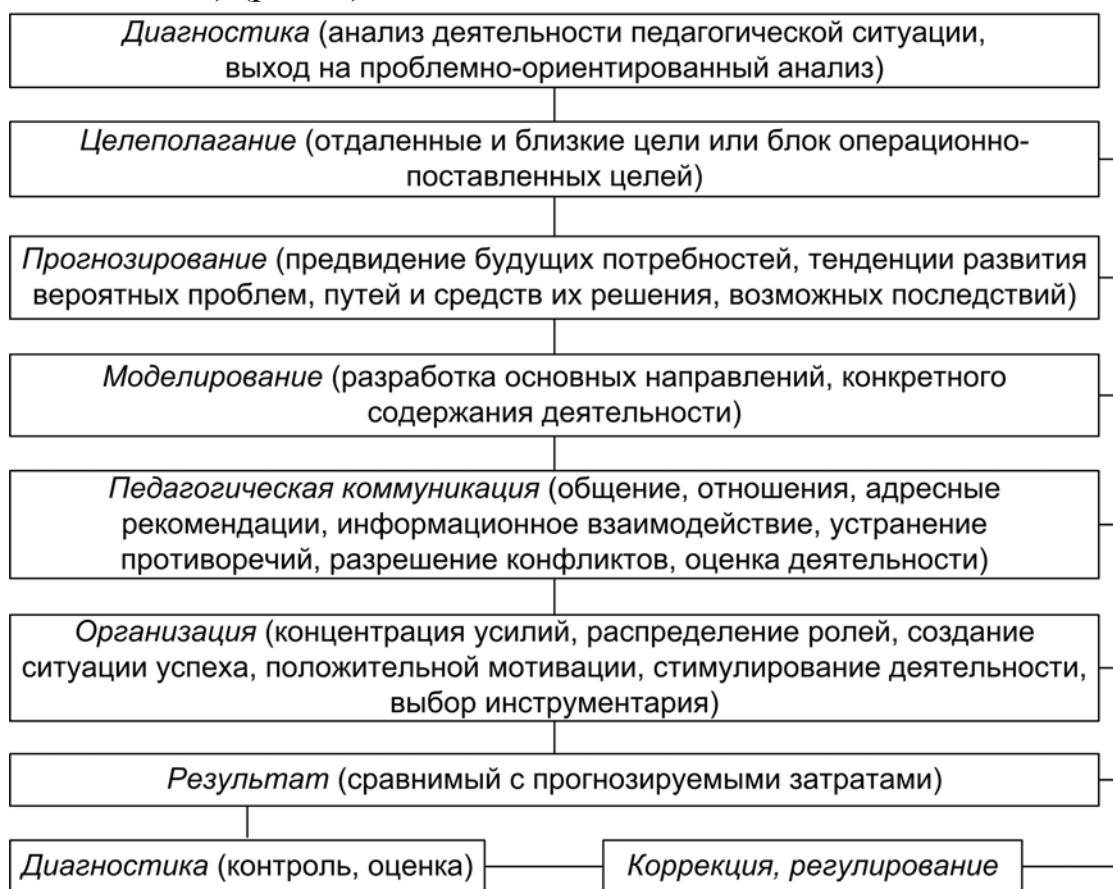


Рис. 4. Этапы функциональной структуры проблемно-модельной среды



*Методические условия* успешной реализации проблемно-модельного подхода в обучении учебным дисциплинам профильного цикла:

1. Организация самостоятельной деятельности студентов в целях успешного освоения теории через практику.

2. Интеграция базовых и общепрофильных дисциплин и дисциплин профильного цикла между собой – способ актуализировать имеющиеся знания, умения, навыки и способы деятельности по отдельным дисциплинам.

*Главные цели обучения студентов*, которые предусматривает методическая система в условиях проблемно-модельного подхода – научить понимать и выявлять общие закономерности в педагогических и языковых профессионально значимых задачах, уметь найти необходимую информацию с целью моделирования будущей профессиональной деятельности.

*Содержание.* Говоря о содержании методической системы в условиях проблемно-модельного подхода для студентов педагогического вуза в первую очередь следует исходить из требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования для данной специальности. Под содержанием обучения будем понимать педагогически обоснованную и логически упорядоченную, текстуально зафиксированную учебной программой научную информацию о материале, подлежащем изучению.

В отечественной дидактике критерии отбора содержания материала исследованы в работах В. Р. Майера, И. Я. Лернера, И. П. Подласного, М. Н. Скаткина и др.

Согласно концепции, разработанной В. С. Ледневым, И. Я. Лернером [64, 66] и др., формирование содержания обучения является многоуровневым процессом проектирования и конструирования этого содержания, исходящим из педагогического осмысления социального заказа и деятельностной природы усвоения социального опыта. Методологическими ориентирами отбора содержания выступают системный и личностно-деятельностный подходы.

Системный анализ содержания обучения дисциплинам профильного цикла позволил выделить и сформулировать ряд важных принципов, которые определяют теоретические аспекты формирования

методической системы обучения профильным дисциплинам студентов педагогического вуза в условиях проблемно-модельного подхода.

1. *Принцип целеполагания.* Преподаватель совместно со студентом формулируют цель обучения и планируют учебную деятельность для достижения цели обучения.

2. *Принцип единства связи элементов методической системы обучения.* Составляющие компоненты методической системы обучения взаимосвязаны и взаимозависимы: изменение одного из них непременно требует изменения других.

3. *Принцип функциональной полноты методической системы обучения.* Реализация методической системы обучения в условиях проблемно-модельного подхода возможна в том случае, если ее компоненты (цели, содержание, методы, формы и средства обучения) одновременно являются компонентами проблемно-модельной предметной среды (рис. 5).

4. *Принцип открытости функциональных и методических действий методической системы.* Все, что делается в процессе обучения, должно быть понятным, логически обоснованным и информационно открытым для студентов и преподавателей.

5. *Принцип объективной оценки конечного результата* – один из главных принципов, лежащих в основе образовательных технологий. Только при выполнении этого требования возможны продуктивный контроль и коррекция, поиск способов управления и исправления допущенных ошибок.

6. *Принцип преемственности и завершенности* состоит в согласованности не только содержания обучения, но и модели, форм учебной деятельности при организации аудиторной и самостоятельной деятельности студентов. На каждом уровне представления информации расширяются и углубляются представления, знания, умения и навыки. Достижение поставленной цели обязательно, при этом необходима трансформация содержания обучения для достижения цели в интересах студента. Аудиторная деятельность студентов должна быть скорректирована с самостоятельной деятельностью и обеспечивать удовлетворение потребностей и интересов субъектов образования.

7. *Принцип вариативности средств, методов и организационных форм внедрения технологий в обучение.* Широкий спектр и разно-

образии средств, методов, организационных форм и видов технологий обеспечивает полноценность образовательной системы, предоставляет свободу творчества, инициативы и деятельности в условиях проблемно-модельного подхода.

8. *Принцип оптимизации* требует в каждом конкретном случае выбора наилучшего варианта содержания средств, форм, методов внедрения и функционирования технологий, затрат времени, усилий, степени трудности, научности, создания оптимальных условий для деятельности; умелого стимулирования и регулирования действий; оперативного контроля и коррекции деятельности.

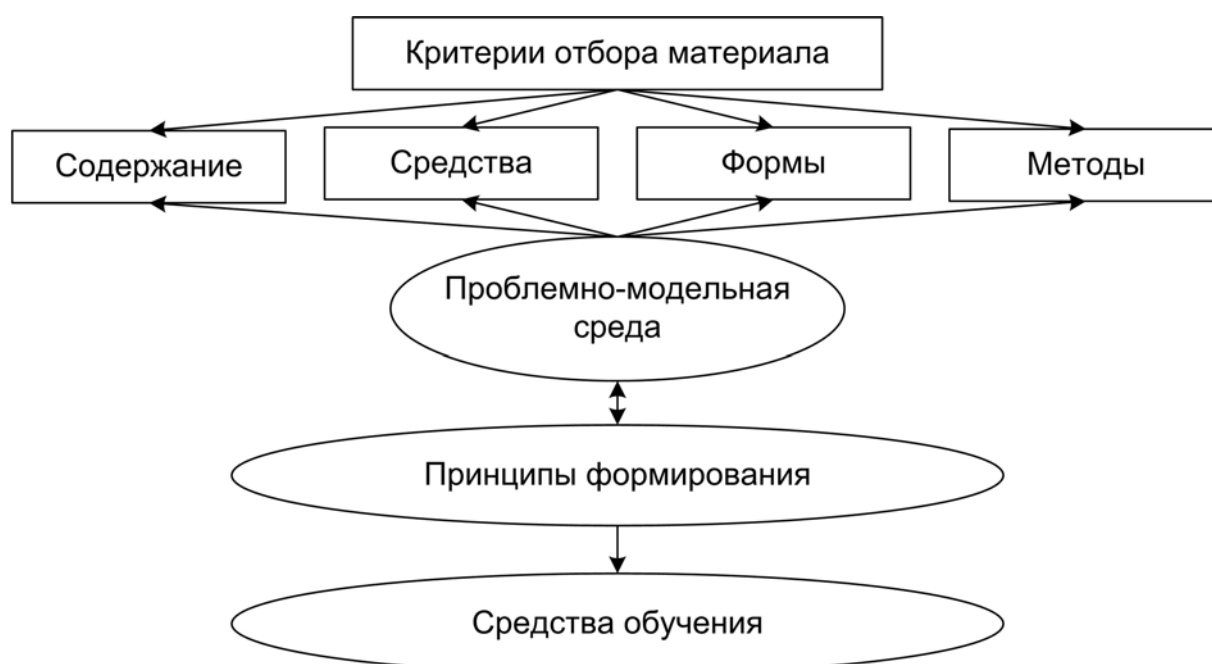


Рис. 5. Схема функционирования проблемно-модельной среды

Сформулируем дополненные нами критерии отбора содержания методической системы обучения с позиции проблемно-модельного подхода:

1. *Критерии целостности и непрерывности*, означающие, что изучение дисциплин базового, общепрофильного и профильного цикла является единым звеном подготовки будущего педагога.

2. *Критерий соответствия целям обучения*. Содержание дисциплин профильного цикла должно рассматриваться в системообразующем аспекте.

3. *Критерий научности в сочетании с доступностью*, определенная строгость и систематичность изложения.

4. *Критерий преемственности.* Применение проблемно-модельной среды в педагогическом вузе должно обеспечить плавность перехода от фундаментального уровня изложения материала к практической деятельности, т. е. подготовить студента к изучению профессиональных и специальных дисциплин, включая специализации и факультативы.

5. *Критерий единства содержания обучения.* Содержание обучения отдельных учебных предметов в совокупности должно обеспечить формирование в сознании будущего педагога целостной научной картины, служащей научной основой его последующей практической профессиональной педагогической деятельности.

6. *Критерий опережения.* В соответствии с этим критерием в содержании обучения следует включать не только те разделы профильных дисциплин, которые важны для профессиональной деятельности сейчас, но и те, относительно которых есть основание думать, что они будут востребованы в связи с новыми технологиями в профессиональной деятельности педагога.

Рассматривая вопрос о выборе методов обучения, будем иметь в виду, что в любом акте учебной деятельности присутствует одновременно несколько методов. Говоря об использовании определенного метода, мы подразумеваем его доминирующую роль на каждом этапе учебно-познавательного процесса.

*Методы.* Среди традиционных методов, наиболее часто используемых при обучении в вузе, следует выделить следующие:

- *методы организации учебно-познавательной деятельности:* лекция, объяснение, беседа, работа с научной и учебной литературой, демонстрационный, практический и лабораторный методы;
- *стимулирования учебно-познавательной деятельности:* творческое задание, дискуссия, работа в группах, метод целесообразно подобранных профессионально-значимых задач;
- *методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:* наблюдение за учебной деятельностью, лабораторный, тестовый контроль, самоконтроль, экзамен.

Существует много различных частных методов, входящих в одну или сразу несколько из рассмотренных общих групп. Например, Г. Г. Хамов в своей монографии рассматривает 15 таких методов, в том числе усиление мотивации учебной деятельности; всестороннее из-

ложение материала; выделение базисного материала с концентрацией учебного материала темы вокруг базисного; составление и применение алгоритмов [123].

Рассмотрим методы *методической системы обучения в контексте проблемно-модельного подхода*:

1. *Эвристическая беседа*. Метод получил название от восходящего к Сократу метода обучения «эвристика» (отыскиваю). Метод в его древнегреческом варианте представлял собой систему обучения, основанную на так называемых сократических беседах. В них преподаватель путем сформулированных наводящих вопросов и примеров подводит ученика к ответу на поставленный вопрос. Другими словами, это вопросно-ответная форма обучения, когда преподаватель вместо сообщения обучающимся готовых знаний заставляет их самостоятельно прийти к новым понятиям и выводам. Осуществляется это путем правильно поставленных вопросов со стороны преподавателя и задействования обучающимся своего опыта, имеющихся знаний и наблюдений. Характерной особенностью такой беседы является выдвижение проблемы, которая требует решения. Для этого следует задавать обучающимся серию взаимосвязанных вопросов, которые вытекают один из другого. Каждый из подвопросов представляет собой небольшую проблему, но в совокупности они ведут к решению основной проблемы, поставленной учителем. Вопрос здесь играет очень важную продуктивно-познавательную функцию.

2. *Эвристическая дискуссия*. Представляет собой расширенную эвристическую беседу, специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и разворачивается как эвристическая беседа. То, что она постепенно переходит в дискуссию, – нормальный ход занятия. Данный метод следует использовать при групповых формах занятий на семинарах-дискуссиях, семинарах-практикумах, собеседованиях по обсуждению итогов выполнения заданий, на практических и лабораторных занятиях, когда студентам нужно высказываться. Иногда практикуются и лекции в форме дискуссии, когда лектор по ходу изложения материала обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими коротких и быстрых ответов.

3. *Метод игрового моделирования*. Мы рассматриваем моделирование как исследование каких-либо явлений, процессов или систем

путем построения и изучения их моделей; как использование моделей для определения поведения и характеристик реальных систем. Игровое же моделирование – это разновидность игрового метода, важный инструмент развития мышления, памяти, внимания обучающегося в процессе изучения им содержания учебных дисциплин. Этот метод осуществляется через «погружение» в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных целях, и предполагает максимально активную позицию самих обучающихся. Также игровое моделирование – это процесс отражения реальности или фантастической реальности в игре. В игре формируются моральные качества; ответственность перед коллективом за порученное дело, чувство товарищества и дружбы, согласование действий при достижении общей цели, умение справедливо разрешать спорные вопросы. Приведем некоторые дидактические возможности игрового моделирования:

- развитие умения высказывать идеи и предложения;
- совершенствование навыков взаимодействия с различными людьми;
- отработка умения спонтанно отвечать на вопросы и решать неординарные ситуации;
- визуализация собранных идей;
- развитие навыков педагогического такта;
- возможность развить свой ум, поскольку необходимо выстроить интригу и реализовать ее;
- развитие психологической пластичности;
- развитие умения ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно и как бы понарошку в своем вымышленном мире;
- выработка активного отношения к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели.

Разновидностью метода игрового моделирования могут выступать деловые и имитационные игры.

4. *Деловая игра.* Суть метода деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуации той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции.

*Имитационная игра.* Это одна из разновидностей деловых игр, которая позволяет участникам понять суть процессов в различных об-

ластях, оценить свои способности работать в команде и проявить аналитические, лидерские и другие деловые качества. Понятие «симуляционная (имитационная) игра» нашло свое распространение как общее понятие для многочисленных стратегий обучения, включающих в себя игровые элементы. Сюда входят такие понятия, как ролевые игры, конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др. Имитационная игра (или метафорическая деловая игра) – это вариант деловой игры, построенный на базе метафоры, отражающей реальный процесс. Метафора (от гр. *metaphora* – перенесение) – перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего или сходного для обоих сопоставляемых членов. Имитационные игры сочетают такие элементы игры, как соревнование, кооперация, отражающие характерные черты действительности.

5. *Метод круглого стола.* Данный метод был заимствован педагогикой из области политики и науки. В обучении этот метод используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах с привлечением преподавателей других дисциплин. Итогом работы круглого стола является общий согласованный вывод.

6. *Метод мозговой атаки.* Данный метод как метод обучения еще не успел прижиться в практике вузовского преподавания. Само название метода родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Оно особенно широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. Данный метод заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.

7. *Проблемно-модельный тренинг.* Тренинг в общепринятом понимании – это интенсивная форма обучения, сочетающая в себе краткие теоретические семинары и практическую отработку навыков за короткий промежуток времени (1–5 дней). Важно отметить, что классическая педагогическая триада (стадии обучения) «знания – умения – навыки» работает и здесь. Сначала человеку что-то объясняется (знания, информация), затем он тренируется, отрабатывает полученную модель (умения), затем закрепляет (переводит умение в навык).

Вопрос только в том, чего в занятии больше: если 99 % занятия составляет получение знаний – это лекция. Если 99 % занятия занимает отработка умений и навыков – это тренинг. Но в любом случае все три компонента должны сохраниться, иначе в психике человека не закрепятся те модели, ради которых тренинг и затевался.

Таким образом, мы определим проблемно-модельный тренинг как интенсивный метод обучения, при котором в короткий промежуток времени создаются проблемные ситуации и организуется деятельность обучающихся по решению учебных и воспитательных проблем. Этим обеспечивается оптимальное сочетание самостоятельности, поисковой деятельности и усвоения готовых выводов науки. Все это позволит обучающимся использовать специализированные знания в будущей профессиональной деятельности и планировать учебные проекты в условиях моделирования изучаемых явлений.

*Средства обучения.* Под средствами обучения будем понимать объекты и процессы (материальные и не материальные), которые служат источниками учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания. Исследователями выделяется две группы средств обучения – источники информации и инструменты освоения учебного материала. Среди инновационных средств обучения можно выделить аппаратную часть (компьютер, интерактивная доска, медиапроектор, многофункциональные устройства (МФУ), документ-камера, модульная система экспериментов и цифровой микроскоп, система контроля и мониторинга качества знаний); программную часть (предустановленная многопользовательская операционная система и прикладное программное обеспечение) и электронные образовательные ресурсы. Современная система средств обучения в контексте проблемно-модельного подхода – это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих традиционных и инновационных средств обучения, которая интегрирует и функционально обеспечивает все уровни информационно-образовательной среды.

*Формы обучения.* Организационные формы обучения – это варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между обучающими и обучаемыми в учебно-воспитательном процессе. Анализ практической деятельности преподавателей в вузе показывает, что педагогу важно создавать условия для того, чтобы сту-



денты формулировали образовательные цели с учетом своих учебных возможностей. Средствами реализации такого перехода служат активные методы обучения (проблемные лекции, деловые и ролевые игры, ситуационные задачи, лекции, семинары, лабораторные работы, курсовое проектирование, консультации, зачеты, экзамены и т. д.).

Для обучения студентов в вузах традиционно используют разнообразные формы обучения и контроля, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Формы обучения и контроля  
в современной педагогической практике

| Формы обучения   |  | Формы контроля  |   |
|--|--|---|---|
| Направлены преимущественно на теоретическую подготовку   | Направлены преимущественно на практическую подготовку  | Традиционные  | Инновационные   |
| Лекция<br>Семинар<br>Лабораторная работа<br>Контролируемая самостоятельная работа<br>Самостоятельная внеаудиторная работа<br>Конференция<br>Консультация | Практическое занятие<br>Выполнение дипломной работы<br>Выполнение рефератов<br>Все виды практики<br>Проектная деятельность | Контрольная работа<br>Индивидуальное собеседование<br>Защита дипломной работы<br>Защита проекта<br>Коллоквиум<br>Зачет<br>Переводные и семестровые экзамены | Тестирование<br>Рейтинг<br>Комплексный экзамен по интегративному учебному курсу |

При изучении дисциплин профильного цикла данной специальности немаловажную роль играет самостоятельная работа студентов.

Существует несколько систем классификации видов самостоятельной работы. Например, П. И. Пидкасистый [91] в основу классификации положил четыре уровня самостоятельности в познавательной деятельности обучаемых.

1. *Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу.* Познавательная самостоятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании, подведении известного метода решения под новую задачу.

2. *Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы.* При их выполнении познавательная активность и самостоятельность студента не выходят за рамки элементарного обучения.

3. *Эвристические самостоятельные работы.* При выполнении этих работ познавательная активность и самостоятельность студента выражаются в проводимых им обобщениях при анализе проблемной ситуации и нахождении способа решения задачи.

4. *Творческие (исследовательские) самостоятельные работы.*

Самостоятельность как определенное качество личности является одним из важнейших при обучении. Это различные виды групповой и индивидуальной познавательной деятельности, организуемой на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время и осуществляемой без непосредственной помощи преподавателя. Самостоятельная работа включает в себя самостоятельную постановку осознанной цели, определение задач и выбор эффективных способов и средств их решения, своевременную коррекцию, которую выполняет преподаватель, а также контроль обучения и оценку результатов деятельности. Степени самостоятельности студента и руководства педагога при этом могут быть различными.

Мы полагаем, что проявление самостоятельности студентов в учебной деятельности – это не только качество личности, а и специально формируемая способность, возникающая при вполне определенных дидактических обстоятельствах.

Формы обучения и контроля в рамках методической системы обучения дисциплинам профильного цикла в контексте проблемно-модельного подхода представлены в табл. 4.

Определим основные характеристики методической системы обучения студентов педагогических специальностей базовым общепрофессиональным учебным дисциплинам и дисциплинам профильного цикла:

1. Научно обоснованное планирование процесса обучения.
2. Единство и взаимопроникновение теоретической и практической подготовки.
3. Высокий уровень трудностей и быстрый темп изучения учебного материала.
4. Максимальная активность и достаточная самостоятельность обучения.

5. Сочетание индивидуальной и коллективной работы.
6. Насыщенность учебного процесса техническими средствами обучения; информатизация образовательного процесса.
7. Управление качеством образовательного процесса.
8. Проектирование и реализация инновационных технологий в рамках методической системы в условиях опережающего профессионального образования.

Таблица 4

Формы обучения и контроля в рамках  
методической системы обучения дисциплинам профильного цикла  
в контексте проблемно-модельного подхода

| Формы обучения   |   | Формы контроля  |   |
|--|---|---|---|
| Направлены преимущественно на теоретическую подготовку   | Направлены преимущественно на практическую подготовку   | Традиционные  | Инновационные   |
| Практико ориентированная лекция<br>Семинар с элементами эвристической беседы<br>Лабораторная работа<br>Контролируемая самостоятельная работа<br>Самостоятельная внеаудиторная работа<br>Самостоятельная творческая работа<br>Конференция<br>Консультация | Практическое занятие<br>Моделирование проекта<br>Консультация<br>Эвристическая беседа<br>Выполнение дипломной работы<br>Выполнение рефератов<br>Все виды практики<br>Проектная деятельность | Контрольная работа<br>Индивидуальное собеседование<br>Защита дипломной работы<br>Защита проекта<br>Коллоквиум<br>Зачет<br>Переводные и семестровые экзамены | Тестирование<br>Рейтинг<br>Реферирование<br>Проблемные сообщения<br>Составление аннотаций<br>Круглый стол<br>Диспут<br>Комплексный экзамен по нескольким профильным дисциплинам |

Далее опишем межкультурную компетенцию и принципы ее формирования при преподавании иностранного языка.

## **2.4. Межкультурная компетенция и принципы ее формирования при преподавании иностранного языка**

По определению А. А. Леонтьева, *компетенция* – совокупность знаний, умений, формулируемых в процессе обучения иностранному языку [65]. Это и знание языка с его лексическими единицами, грамматическими формами и правилами, по которым эти единицы и формы комбинируются, и умение использовать язык в соответствии с языковой и речевой традицией. Это знание национальной культуры и наличие у адресата некоторой предварительной информации, на которую рассчитывает отправитель. Все эти составляющие коммуникативной компетенции можно подразделить на лингвокультурные и нелингвокультурные. К последним относятся индивидуально-личностные характеристики участника коммуникации (интересы, убеждения, вкусы и т. д.) и его социальные характеристики, обусловленные принадлежностью к определенным социальным группам (профессиональным, возрастным, политическим, религиозным и т. д.).

Проанализировав работы отечественных исследователей, можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация предполагает использование хотя бы одним из участников общения иностранного языка. Отсюда следует, что формирование и развитие межкультурной компетенции невозможно без владения иностранным языком. Таким образом очевидна связь межкультурной компетенции с иноязычной коммуникативной компетенцией, т. е. способностью и готовностью осуществлять иноязычное общение с носителями изучаемого языка.

Примерно в конце 1990-х гг. в отечественную методику вошло понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и важная категория новой научной парадигмы. Н. Д. Гальскова называет межкультурную коммуникацию новой онтологией современного языкового образования [23]. Обращение к новой парадигме обусловлено, прежде всего, геэкономической и геокультурной ситуацией в мире, когда человеку необходимо строить взаимовыгодный диалог с представителями разных культур. Язык в данном случае выступает единственно возможным инструментом, с помощью которого можно осуществлять взаимовыгодное сотрудничество с представителями разных лингвосообществ.

Н. Д. Гальскова пишет об автономности и взаимосвязи межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций [23]. Как отмечает, например, Е. Г. Тарева, *межкультурная компетенция* позволяет осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем иного лингвосоциума [110]. Формируемая же на базе коммуникативного подхода личность, обладающая иноязычной коммуникативной компетенцией, становится «инокультурно-ориентированной», поскольку формирование данной компетенции подразумевает лишь соизучение языка и культуры и знакомство со страной изучаемого языка, не предполагая переосмысление собственной культуры. Н. Д. Гальскова предлагает рассматривать межкультурную компетенцию в тесной связи с развитием личности учащегося, его готовности и способности участвовать в диалоге культур, основываясь на принципах кооперации, терпимости к различиям культур и к преодолению существующих культурных барьеров, взаимоуважения [23].

Определение основных принципов, способствующих структурированию и подбору оптимального содержания обучения, является одной из важных дидактических проблем. Г. В. Елизарова в своем исследовании выделяет следующие *принципы формирования навыков межкультурной коммуникации* [36]:

1) *принцип познания и учета ценностных культурных универсалий*. Данный принцип является новым в методике обучения иностранным языкам. Понятие культурной универсалии дает основу сопоставления культур, помогая избежать сравнений, приписывающих положительные или отрицательные оттенки значений, и ввести в понятийный аппарат студентов понятие относительности культурных категорий;

2) *принцип культурно-связанного соизучения иностранного английского и родного (русского) языков*, предполагающий вычленение культурного компонента значения в родном и иностранном языке и сопоставление лингвокультурных соответствий двух языков. Он способствует пониманию учащимися объективных, заложенных в природе культуры причин негативного восприятия их действий (вербальных и невербальных) носителями иностранной культуры и выработке умений верного реагирования на такое восприятие;

3) *принцип этнографичности* предполагает опытное установление значений слов, поступков, событий. Это означает, что в реальной

действительности, в постоянно меняющихся условиях общения невозможно снабдить обучаемых исчерпывающим набором стратегий достижения поставленных целей. Следовательно, преподавателям необходимо обучить их средствам оценки и анализа культурных практик и значений, с которыми они сталкиваются. Такие средства включают в себя отстраненное и вовлеченное наблюдение, сбор фактов, интервьюирование, анкетирование;

4) *принцип речеповеденческих стратегий*, предполагающий основную линию поведения, которая базируется на знаниях о культурных универсалиях, о собственно культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на знаниях, касающихся культуры изучаемого языка (о возможном конфликте или взаимодействии культур), мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него людям и на умении воплотить эти знания в актуальные действия в ситуациях общения;

5) *принцип осознаваемости и «переживаемости»* базируется на психологической природе эмоций, связанных с переживанием и позволяет развить отношение к объекту переживания, сохранить и упрочить знания и умения, сопряженные с ним. Принцип основан на теории обучения через опыт (*experiential learning*), базирующейся на трудах Л. С. Выготского, К. Левина, Э. Пиаже. Обучение через опыт соединяет в себе как традиционные формы обучения, так и практическую работу в области специализации и включения обучающихся в различные виды имитативной деятельности, предполагающие их активное участие (таким образом они получают знания и умения из опыта друг друга);

6) *принцип управляемости* относится к психологической сфере управления собственным эмоциональным состоянием неопределенности и тревожности в процессе межкультурного общения. Управление включает в себя знание собственных эмоций, управление эмоциями, самомотивацию – эмоциональную ответственность и самоконтроль;

7) *принцип эмпатии* направлен на развитие способности к вживанию в переживания другого индивида и восприятию происходящего в двойной перспективе. Наиболее эффективным приемом развития эмпатии является драматизирование ситуаций, т. е. вхождение обучающихся в роли других людей.

Таким образом, можно сказать, что для определения стратегии обучения и содержания обучения необходим комплекс дидактических взаимосвязанных принципов. Следовательно, преподавателю необходимо ориентироваться на всю систему, научно обосновывая выбор целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности обучаемых, анализа учебного процесса, создавая благоприятную атмосферу взаимодействия и сотрудничества.

Данные принципы направлены на осуществление *главного ведущего принципа – единства образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения*, связанных с развитием мировоззренческих, поведенческих и творческих качеств личности. В контексте нашего исследования можно говорить и о развитии навыков межкультурной коммуникации на основе профессионального содержания.

Каждое занятие иностранным языком – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

По мнению С. Г. Тер-Минасовой, преподавание языка невозможно в отрыве от культуры, поскольку учет взаимосвязи языка и культуры, обучение межкультурной коммуникации – новое мощное направление в методике преподавания. Язык – это средство общения, а язык общения – это не просто правила грамматики, суффиксы и префиксы, это еще и огромный комплекс фоновых культурных знаний о том, как живет и функционирует в мире языка предмет или явление, обозначаемое языком [113, с. 27].

Как говорилось ранее, язык отражает мир и формирует носителей языка, каждый человек – продукт родного языка и культуры. В языке есть мощный культураносный пласт, который несет в себе отношение к миру, людям и т. д. Все это человек постигает, осваивая язык. А при общении с людьми других культур, которым продиктованы другие условия жизни и единения, часто возникают конфликты культур и конфликты языков. Зачастую человек совершает огромное количество ошибок в культуре общения из-за незнания особенностей другой культуры.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что в преподавании нужно ориентироваться на функциональное использо-

вание иностранных языков в какой-либо сфере жизни (в нашем случае, в области деловых отношений). Основная задача преподавания иностранных языков в настоящее время – обучение языку как полноценному средству общения, т. е. языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Языковая среда является объективной данностью на конкретный исторический период. Следовательно, она обладает объективными параметрами и атрибутами. В качестве объективных атрибутов языковой среды выделяются естественный достоверный аудиоряд, естественный достоверный видеоряд, естественный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний.

Соответственно этим атрибутам выделяют два типа обучения иностранным языкам: *обучение в языковой среде* и *обучение вне языковой среды* (далеко от изучаемых языка и культуры). В рамках современного российского иноязычного образования присутствует (за редким исключением) лишь второй тип обучения, где основным коммуникативным партнером учащихся становится преподаватель, который не является носителем иноязычной культуры, он всего лишь ее ретранслятор. Поэтому в соответствии с основной целью обучения на занятиях необходимо присутствие в том или ином виде компонентов объективных атрибутов языковой среды страны изучаемого иностранного языка (оригинальные публицистические тексты, документальные и художественные фильмы, интернет-материалы и т. п.). Представляется очевидным, что подготовка занятий с учетом культурного компонента требует много времени. Однако лингвокультурологические категории, как показывает опыт, усвоенные в условиях, приближенных к естественным, с опорой на все виды восприятия и памяти, закрепляются в сознании обучаемого более прочно и долговременно. Правильно расставленные акценты при демонстрации практического функционирования лингвокультурных явлений в коммуникативном поле способствуют разностороннему развитию языковой личности учащегося.

Большинство авторов рассматривает коммуникативное поведение как совокупность норм и традиций общения определенной группы людей. Они считают, что обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым на-



выкам владения иностранным языком, причем в рецептивном и продуктивном аспектах. В последнее время были проведены сравнительные описания русского и других типов национального коммуникативного поведения. Преподаватель может использовать их на уроке, чтобы акцентировать внимание учащихся на несоответствиях и различиях, проявляющихся в диалоге культур. Это будет способствовать будущему успешному общению обучаемых на иностранном языке.

Ю. Е. Прохоров определяет стереотип как единицу ментально-лингвального комплекса представителя определенного этноса, характеризующуюся реализацией в стандартных ситуациях общения (деятельности) этого этноса, являющуюся устойчивой социокультурно маркированной локальной ассоциацией к данной ситуации, т. е. стереотип является нормативной социокультурной единицей речевого общения определенного этноса [96].

Далее необходимо сказать о *паттернировании* – воспроизведении стереотипов поведения как подражании культурному образцу. В данном случае перед учащимися стоит задача научиться говорить, вести себя так, как это делает носитель языка в подобных предлагаемых ситуациях. Но, как пишет Н. В. Барышников, подражание культурному образцу при несовершенном владении иностранным языком может в значительной степени снизить мотивацию к изучению иностранного языка [8]. Подражание культурному образцу при общении с носителями языка и культуры может принести дополнительные недоразумения в процессе общения. Паттернирование имеет пассивный характер, т. е. учащийся, изучающий иностранный язык, должен достаточно хорошо знать часть культурных образцов, о части культурных образцов иметь представление и адекватно реагировать на речевой и неречевой (поведенческий) коды своего иностранного собеседника. Но ему необязательно имитировать культурные образцы, так как соблюдение природного стиля поведения не препятствует межкультурной коммуникации. Из вышесказанного следует, что для адекватной межкультурной коммуникации с носителем языка достаточно иметь необходимый социальный фон, в контексте которого функционирует иностранный язык. Большая часть вербального общения проходит на основе определенного мировоззрения, характерного для определенной культуры, для конкретной истории, без этого запаса общих для участников общения фоновых знаний ком-

муникация невозможна. Фоновые знания необходимы для обучения как устной, так и письменной формам речи.

Фоновые знания следует дозировать, а это обуславливает необходимость их некоего методического исчисления. В связи с этим выделяют *логоэпистему*, которая может служить в учебном процессе единицей фоновых знаний. Логоэпистема имеет языковое выражение, характеризуется относительностью к конкретному языку, является указанием на породивший ее текст, ситуацию, знания, а также на информацию, событие, факт, которые за ней стоят. В процессе коммуникации логоэпистема не создается заново, может видоизменяться в пределах опознаваемости. Она является материальным воплощением знаний, мыслей, традиций, примет, представлений, передает особенности национального характера. Она семиотична и символична, герметична и дидактична. И здесь особо подчеркнем, что учитель сразу должен определить для себя, сколько и какие лексические единицы он включит в процесс преподавания.

Также следует отметить следующее: важным моментом при обучении иностранному языку является то, что межкультурная коммуникация может быть реализована только на осознанной базе родного языка. Интерес к проблемам, связанным с использованием родного языка, не исчезал у лингвистов, методистов и преподавателей на протяжении всей истории методики обучения иностранным языкам. Существовали разные подходы к оценке эффективности применения родного языка. Одни ученые считали, что родной язык хотя бы частично нужно исключить из процесса обучения иностранному языку (представители различных видов прямого метода), другие же подчеркивали необходимость сравнения иностранного языка с родным (представители грамматико-переводной методики).

В России на необходимое сравнение с родным языком указывали многие ученые, но особое значение этому методу придавал Л. В. Щерба, который писал, что единственный путь, который в какой-то мере может оградить обучающихся в школьных условиях активного владения тем или другим иностранным языком от опасностей смешанного двуязычия, – это путь сознательного отталкивания от родного языка, поскольку учащиеся должны изучать всякое новое явление иностранного языка, сравнивая его с соответствующим по значению явлением

родного языка [137]. Приобретенные в раннем возрасте знания, умения и навыки по родному языку влияют определенным образом независимо от преподавателя и обучающихся на приобретаемые обучающимся знания, умения и навыки по иностранному языку, в результате чего родной и иностранный языки вступают между собой в сложное взаимодействие, которое подчиняется определенным закономерностям: оно может как помогать овладению иностранным языком, так и мешать ему. В соответствии с этим Л. В. Щерба отмечал, что опыт показал, что можно изгнать родной язык из процесса обучения, но изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно [137].

В заключение данной главы отметим, что диалог культур возможен лишь при осознании учащимися своей собственной культуры и родного языка. Это необходимое условие взаимодействия культур. Овладение учащимися ценностями родной культуры делает их восприятие иных культур более точным, глубоким и всесторонним.

## **Глава 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **3.1. Информационно-коммуникационные технологии при обучении деловому английскому языку в вузе**

В рамках внедрения инновационных технологий обучения в современный учебный процесс ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» нами разработаны два онлайн-курса: «Деловая корреспонденция на английском языке» и «Деловая коммуникация на английском языке» на платформе LMS Moodle (Модульная объектно ориентированная динамическая обучающая среда). Разработанный материал планируется использовать в курсе «Деловой иностранный язык» предметно-деятельностного модуля программы бакалавриата «Образование в области иностранного языка» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и программы бакалавриата «Перевод и реферирование» по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение. Материалы данного онлайн-курса могут быть использованы в качестве дополнительного ресурса при преподавании дисциплин «Иностранный язык» и «Практический курс английского языка».

В настоящее время стало очевидно, что *использование информационных и коммуникационных технологий является необходимым условием развития высшего образования*, так как они позволяют создать систему дистанционного образования, а также организовать смешанное обучение, которое предполагает использование средств коммуникации в режиме как реального, так и отложенного времени.

При организации смешанного обучения возможны варианты работы с разработанным курсом. Например, студенты выполняют домашнее задание или тест в электронном учебном курсе удаленно, а опрос по домашнему заданию или изучение нового материала происходит в режиме реального времени (аудиторное занятие либо онлайн-занятие посредством программы Skype). Использование материалов курса возможно для проведения текущего контроля: студенты выполняют размещенный в дистанционном учебном курсе тест, а непосредственно на занятии проводится разбор типичных ошибок с преподавателем. При введении нового материала преподаватель на занятии

представляет обучающимся материал, и студенты выполняют задания в ходе самостоятельной работы вне аудитории, работая с размещенными в дистанционном курсе заданиями, презентацией, ссылками на дополнительные источники информации.

*LMS Moodle* является одной из наиболее известных и распространенных систем управления дистанционным обучением. Многие крупные университеты мира используют данную электронную платформу дистанционного обучения, поскольку она проектировалась с учетом педагогики социального конструктивизма и подразумевает совместную работу и активное обучение, к тому же Moodle распространяется бесплатно. Эта система относится к классу Learning Management System, она используется для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа. Онлайн-материалы создаются в визуальной учебной среде с заданием последовательности изучения.

*Система управления обучением Moodle* включает в себя следующие элементы:

- базы данных преподавателей, обучающихся, информационных и учебных материалов;
- авторизованный доступ пользователей в систему;
- средства коммуникации: чат, форум, объявления, а интеграция с почтой позволяет отправлять по e-mail учебную информацию (копии сообщений в форумах, отзывы, комментарии преподавателей и т. д.);
- средства размещения информационных и учебных материалов;
- электронные журналы успеваемости, в которых отображаются оценки и создаются отчеты по успеваемости;
- средства совместной проектной деятельности обучающихся (например, сервис Wiki);
- средства контроля выполнения заданий студентами: тест и задание.

Преподаватель имеет полный контроль над курсом, у него есть возможность изменения настроек, правки содержания, также он может отслеживать активность слушателей курса. Преподаватель может управлять доступом студентов к электронному образовательному контенту – структурированному предметному содержанию в электронном формате, используемому в образовательном процессе.

Благодаря Moodle преподаватель получает возможность организовать эффективную обратную связь со студентами и оперативно оценивать

их знания, а также изменять структуру лекций и практических занятий в зависимости от меняющихся задач. Студенты могут быть распределены по группам, например, в зависимости от уровня владения иностранным языком, а также записаны на несколько потоков, которые позволяют отображать конкретные элементы курса определенным студентам.

Использование ИКТ дает возможность познакомить студентов с реальным материалом из различных сфер делового общения, а также помогает студентам в выборе стратегий коммуникативного поведения в различных ситуациях делового общения. Преподаватель может подключиться к выбранному заранее ресурсу во время занятия, т. е. студенты получают возможность углубленно изучать материал и работать с аутентичными источниками, используя интерактивные ресурсы.

Таким образом, использование информационных и коммуникационных технологий при обучении иностранному языку является эффективным средством развития межкультурной компетенции студентов, оно способствует повышению мотивации и самооценки обучаемых, создает интерактивную среду и условия для самостоятельной работы, способствует индивидуализации обучения.

### **3.2. Обучение деловому английскому языку как средству межкультурного общения**

Программы учебных курсов «Деловая корреспонденция на английском языке» и «Деловая коммуникация на английском языке» соответствуют современной образовательной парадигме, ориентированной на внедрение в учебный процесс инновационных подходов.

*Целью курса «Деловая коммуникация на английском языке» является приобретение студентами коммуникативной компетенции, позволяющей овладеть основами делового общения в устной и письменной формах. Для его изучения помимо традиционных образовательных технологий используются информационно-коммуникационные образовательные технологии, в том числе электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), а также технология «Тренинг диагностического мышления», направленная на развитие и формирование у будущих специалистов системы общих и специфических умений, способствующих решению профессиональных задач проблемного типа.*

На занятиях используются следующие виды практических работ: устный и письменный перевод специализированных текстов, работа с аутентичными аудио- и видеозаписями, оформление разных видов деловых писем, резюме на английском языке, ролевые игры, дискуссии, оформление мультимедийных презентаций, заполнение стандартизированных документов, а также проекты и кейсы.

*В курсе реализуется компетентностный подход, который включает в себя следующие компоненты:*

- использование аутентичных текстов для рецепции (понимания при чтении и слушании); продукции (порождения текста в ходе устного и (или) письменного общения);
- соотнесение темы со сферами делового общения;
- отбор лексики в соответствии с запланированными проблемами для обсуждения на занятиях;
- представление необходимых речевых средств.

*В ходе обучения предполагается работа с аутентичными текстами, относящимися к определенной профессиональной сфере делового общения. Эта работа подразделяется на следующие этапы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.*

На *предтекстовом этапе* должно присутствовать обсуждение вопроса по теме, речь студентов на данном этапе является неподготовленной, что активизирует их когнитивные способности и способствует более быстрому включению в работу, погружению в ситуацию.

Примеры упражнений:

Тема: Карьера. Как достичь успеха.

1. *You've just started working for a new company. Do you:*

*a) wear your best clothes? wear jeans and T-shirt like all the other employees? Why?*

*b) stop work at 5 o'clock like everyone else? or stay longer to finish your work? Why?*

*Текстовый этап.* Студенты работают с аутентичным текстом деловой тематики: чтение текста, ответы на вопросы.

*Послетекстовый этап.* Дискуссия. Студенты высказывают свое мнение.

Примеры упражнений:

1. *What do you think organizations can do to avoid negative unwritten rules?*

2. *What unwritten rules do you imagine you might encounter in your company as an intern in: a government department? A small PR firm? A manufacturing company?*

*Think about:*

*a) office etiquette, e.g. dress code, punctuality, personal calls, coffee and lunch breaks.*

*b) relationships with colleagues, management and clients.*

*c) Autonomy and initiative.*

3. *Which work culture above would you prefer to work in? Which would be the most difficult to adapt to? Why?*

На основе прочитанного текста и собственного опыта студентам предлагается представить себя в качестве работника в совершенно разных организациях, представить особенности взаимодействия с коллективом в разных компаниях.

*Кейсовые задания.* При выполнении подобных заданий у студентов появляется возможность применить знания языка, навыки и идеи для решения проблем, с которыми они могут столкнуться в будущем в ситуациях профессионального общения.

Приведем пример *ролевой игры*:

*With a partner, hold informal problem solving meetings. Use diplomatic language to help you agree, unless you feel more directive approach is necessary.*

Работа с проблемными ситуациями, ролевыми карточками (*Student A. Student B*).

Формулировка задания: в данной ролевой игре студенты представляют себя не просто в какой-то деловой ситуации, но и меняются ролями, чтобы побывать на месте друг друга. Это способствует развитию эмпатии, которая повышает эффективность обучения межкультурной коммуникации.

В качестве задания для самостоятельной работы можно попросить студентов осуществить поиск информации в Интернете.

Пример: при обучении общепринятым в деловой сфере сокращениям попросить найти значение определенных сокращений, составить свой список сокращений.

*CEO, COO, CFO...*

*Search for the keywords Chief Officer to find more C...Os.*



Данный курс может быть использован для организации самостоятельной работы студентов, их самообразования. Концепция построения образовательного процесса в системе высшего образования предполагает большой объем самостоятельной работы обучающихся, что требует ее системной организации. Использование курса может послужить дистанционной поддержкой студентов, которые по тем или иным причинам пропустили аудиторные занятия.

Рассмотрим подробнее возможности использования системы Moodle для обучения иностранному языку как средству межкультурного общения на примере разработанного нами онлайн-курса «Деловая корреспонденция на английском языке».

Онлайн-курс имеет определенные элементы и ресурсы. Перечислим их.

*Элемент «Лекция»* позволяет преподавателю разместить информационные ресурсы и практические задания в интересной и гибкой форме, а также при желании оценить работу студентов. В данном разделе для увеличения активного взаимодействия со студентами есть возможность проведения контроля прохождения лекции, преподаватели могут использовать различные вопросы, такие как «множественный выбор», задания на соотнесение и короткий ответ. В зависимости от выбранного студентом ответа и стратегии, разработанной преподавателем, студент направляется системой к определенному месту в курсе.

Лекции могут быть использованы в следующем качестве:

- материал для самостоятельной работы студентов;
- задания, направленные на моделирование различных ситуаций и принятие решений;
- контроль.

Лекция «Структура деловых писем» посвящена структуре традиционных и электронных деловых писем и рассматривает основные составляющие делового письма на английском языке.

В цели и задачи лекции входит ознакомление студентов с особенностями структуры деловых писем, которая является устойчивой и стандартизированной; со стилем традиционных деловых писем на бумажном носителе и электронных писем, а также с формулами этикета (клише), которые используют англичане при переписке.

При преподавании деловой корреспонденции на английском языке лекции могут быть использованы для следующих целей:

1. *Для обучения лексическому аспекту деловых писем.* В данном случае должна быть рассмотрена лексика, необходимая и уместная в деловой переписке на английском языке, которая включает в себя характерные для официально-делового стиля клише, идиомы (например: *to be in charge of* – «быть ответственным за что-либо»; *win-win situation* – «ситуация, в которой выигрывают все»); политкорректную лексику (например, вместо слова *invalid* следует использовать *disabled, physically challenged*); нормы этикета (например, в случае, когда мы не знаем семейного положения женщины, которой адресовано письмо, следует использовать обращение *Ms* вместо *Mrs* (обращение к замужней женщине), *Miss* (обращение к незамужней женщине)). Также в лекции необходимо указать, что в деловой корреспонденции следует придерживаться официально-делового стиля и не использовать сленг, просторечия, свойственные разговорному стилю.

В качестве контрольного задания здесь можно использовать упражнения на замену и употребление деловой лексики при написании письма. Например:

1) *перефразируйте предложения, используйте выражения, приемлемые в деловых письмах:*

*Dear Ms Smith,*

*Please note that Mr Green who seemed an eager beaver at first turned out to be a completely dead wood.*

*I will ask the HR to look for another man for this position.*

*Best wishes,*

*Mr White*

Для успешного выполнения данного упражнения студенты должны уметь отличать политкорректные выражения от непolitкорректных и использовать синонимы, допустимые в деловой переписке, вместо лексики сниженного регистра (сленг, просторечия, жаргон).

2) *перефразируйте предложения, используя приемлемую в деловой переписке лексику, и перепишите предложения:*

a) *I am gonna let you know asap.*

b) *Our company supplies invalids and their families with food products.*

3) *напишите деловое письмо, используя следующие идиомы: in charge of, win-win situation, start-up, in stock.*

2. Для обучения пунктуации. При написании делового письма недопустимы ошибки как орфографические, так и пунктуационные. Пунктуация английского языка значительно отличается от русского, что является причиной ошибок студентов.

Пример контрольного задания:

*Расставьте запятые в тексте:*

*Dear Ms Green*

*I am writing to inform you that your order has been sent. However it is not possible to make the delivery on time.*

*Best wishes*

*John Smith*

3. Для обучения синтаксису электронного делового письма и традиционного делового письма. Студенты изучают наиболее характерные для делового письма конструкции (отглагольные конструкции, пассивный залог. Например: *I regret to inform...; assuming that...; the goods were sent...*).

Пример контрольного задания:

*Задание – краткий ответ:*

*Составьте предложение, используя инфинитив, причастие, пассивный залог.*

4. Для обучения видам деловых писем. Студенты должны знать основные виды деловых писем и их характерные черты, уметь осуществлять правильный выбор вида письма и релевантные языковые средства в соответствии с ситуацией общения.

Примеры контрольного задания:

*Задание на соотнесение:*

1) соотнесите виды деловых писем с целью их написания:

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1) <i>a cover letter</i>        | <i>a) to motivate interest</i>                  |
| 2) <i>a letter of gratitude</i> | <i>b) to recommend somebody</i>                 |
| 3) <i>a motivation letter</i>   | <i>c) to give more information along the CV</i> |
| 4) <i>a letter of reference</i> | <i>d) to express thanks</i>                     |

2) соотнесите виды деловых писем с приведенными письмами:

*Задание – краткий ответ:*

*Определите тип письма.*

5. Для обучения формулам этикета. Студенты должны знать формулы этикета, характерные для страны изучаемого языка, и уметь правильно их выбирать в соответствии с ситуацией общения. Например, в официально-деловой переписке используется формула проща-

ния *Sincerely*, а в электронной переписке с хорошо знакомыми людьми можно использовать *Kisses* в качестве формулы прощания.

Пример контрольного задания:

*Задание на множественный выбор:*

*Выберите правильный вариант ответа из предложенных:*

*В неформальных деловых письмах коллегам рекомендуется использовать:*

a) *Many thanks;*

b) *Yours faithfully;*

c) *Sincerely.*

Ресурс «Файл» позволяет преподавателю представить файл (изображение, html-страницу и т. д.) как ресурс курса. При добавлении файла в курс необходимо учитывать наличие у студентов программного обеспечения на компьютере для его открытия.

Файл может быть использован в следующих случаях:

- предоставление в общее пользование, ознакомление с информацией;

- предоставление файла в качестве контрольного задания с возможностью его редактирования студентами.

В онлайн-курсе файлы представлены для изучения материала по теме. В теме «Письмо-запрос» размещена презентация Power Point об особенностях написания письма-запроса, в теме «Трудоустройство» содержится файл \*.pdf с рекомендациями по написанию резюме на английском языке, а также загружен конкретный пример сопроводительного письма на английском языке.

Ресурс «Гиперссылка» позволяет преподавателю разместить веб-ссылку как ресурс курса, она может быть связана с любым ресурсом, который находится в свободном доступе в сети Интернет.

В онлайн-курсе размещены ссылки на сервис по расшифровке сокращений (<http://www.acronymfinder.com>), словарь английских сокращений (<http://acronym.net.ru/>), используя которые студенты могут быстро найти расшифровку и значение сокращений, употребляемых в деловом языке, не отвлекаясь от учебы на другие ресурсы. В теме «Структура деловых писем» размещена ссылка на сайт, на котором даются советы по поиску работы, написанию резюме, сопроводительного письма и других документов, необходимых для устройства на работу в западную компанию, также на данном сайте у студентов есть возможность получить обратную связь, что означает их активное участие в межкультурном общении.

Нам представляется возможным включить в курс ссылку на сайт, с помощью которого можно проверить орфографию, грамматику, лексическую сочетаемость и уникальность текста (<http://www.grammarly.com>). Данным сайтом пользуются носители английского языка при написании различных документов, что также говорит о его надежности. Также с целью обучения межкультурной коммуникации при преподавании данного курса можно добавить ссылки на онлайн-версии зарубежных газет (например: <http://www.mediainfo.com/emedial>; <http://www.washingtonpost.com>; <http://www.nytimes.com>; <http://www.bbc.co.uk/worldservice>).

Работа с газетой в режиме онлайн предоставляет уникальные возможности межкультурной коммуникации. Во-первых, онлайн-газеты представляют собой аутентичные материалы. Во-вторых, они всегда актуальны, статьи постоянно обновляются, и у студентов всегда есть доступ к последним событиям, свежим статьям, что позволяет им изучить современную лексику и ориентироваться в более широком кругу событий. В-третьих, у студентов есть возможность не только сравнить комментарии разных авторов, но и воспользоваться ссылкой, позволяющей установить связь с издательством, т. е. студенты участвуют в межкультурном общении. Подобная работа с сайтом дает основу для обсуждения на занятии, проведения дискуссии.

В конце каждой темы и всего курса использован элемент «Тест», с помощью которого можно оценить работы студентов. Данный элемент позволяет преподавателю создавать тесты, состоящие из вопросов разных типов: «Множественный выбор», «Верно/неверно», «На соответствие», «Короткий ответ», «Числовой». Можно создать тест с несколькими попытками, с перемешивающимися или случайными вопросами, выбирающимися из банка вопросов. Может быть задано ограничение времени.

Так как каждая попытка оценивается автоматически, за исключением вопросов эссе, ускоряется процесс аттестации студентов. Данный курс может быть использован для дистанционного обучения студентов, которые по тем или иным причинам пропустили аудиторные занятия.

Тесты могут быть использованы в качестве итогового контроля; текущего контроля (задания в конце темы); а также для самооценки (при самообразовании студентов).

Таким образом, обучение деловому английскому языку как средству межкультурного общения имеет очень важное значение в условиях современной жизни общества.

## Заключение

Проведенное нами исследование показывает, что внедрение в современный учебный процесс инновационных технологий обучения является одной из самых актуальных практических проблем, так как реформирование системы образования невозможно без реализации инноваций, обеспечивающих индивидуальную траекторию развития каждому обучающемуся и формирующих активную личностную позицию студентов в их дальнейшей самостоятельной жизни и будущей профессиональной деятельности.

Введенные в работу понятия мультимедиа технологий, межкультурной коммуникации и проблемного моделирования являются одними из центральных педагогических понятий инновационного образования и позволяют изучить его практико-ориентированные составляющие, организовать систему работы над развитием обучающего стиля в современной модели высшей школы.

В результате проведенной нами работы по технологии развития обучающего стиля учителя на практике произошли статистически значимые изменения в изучаемых проявлениях в сторону расширения их баланса и диапазона, что способствует реализации использования учащимися собственных познавательных предпочтений. Использование разработанных технологий проблемного моделирования, а также модели применения мультимедиа технологий приводит к формированию нового типа педагога, обладающего качественно иным содержанием профессиональной компетентности, направленной на формирование интеллектуального потенциала страны, на саморазвитие личности, что является базой для дальнейшего совершенствования системы образования в государстве.

Описанные в данной работе концепции и положения призваны помочь внедрению в современный учебный процесс Российской Федерации инновационных технологий обучения применительно к сфере профессионального образования.

## Библиографический список

1. *Абдаев, Р. Ф.* Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдаев. Москва: Владос, 1994. 336 с. Текст: непосредственный.
2. *Аверьянов, Л. Я.* Современные проблемы Интернет-обучения / Л. Я. Аверьянов, А. В. Рунов. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2003. № 5. С. 70–75.
3. *Андерсен, Бент Б.* Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс / Бент Б. Андерсен, К. ван ден Бринк. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Дрофа, 2007. 224 с. Текст: непосредственный.
4. *Астафьева, О. Н.* Медиакультура и некоторые принципы формирования информационно-коммуникативного пространства / О. Н. Астафьева. Текст: непосредственный // Медиакультура новой России: методология, технологии, практики: сборник научных статей. Екатеринбург; Москва: Академический проект, 2007. Т. 2: Материалы Международной научной конференции. С. 9–26.
5. *Бабенко, Т. А.* Применение средств мультимедиа в процессе обучения будущих учителей информационным технологиям: диссертация ... кандидата педагогических наук / Татьяна Арутюновна Бабенко. Армавир, 2003. 201 с. Текст: непосредственный.
6. *Баженова, Т. Е.* Подготовка к ЕГЭ по русскому языку с использованием электронных средств обучения / Т. Е. Баженова. Текст: непосредственный // Русская словесность. 2006. № 1. С. 61–67.
7. *Балабан, М. А.* Школа-парк: как построить школу без классов и уроков / М. А. Балабан. Москва: Первое сентября, 2001. 208 с. Текст: непосредственный.
8. *Барышников, Н. В.* Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н. В. Барышников. Москва: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2014. 368 с.
9. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 1986. 445 с. Текст: непосредственный.
10. *Брейман, А. Д.* Сети ЭВМ и телекоммуникации. Глобальные сети / А. Д. Брейман. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та приборостроения и информатики, 2006. 117 с. Текст: непосредственный.
11. *Булин-Соколова, Е. И.* Внедрение информационно-компьютерных технологий в систему общего образования: деятельностный подход / Е. И. Булин-Соколова. Текст: непосредственный // Учитель. 2005. № 3. С. 63–66.

12. *Бурвикова, Н. Д.* Книга как путь к понятийному мышлению. Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития / Н. Д. Бурвикова, В. Г. Костомарова. Текст: непосредственный // Материалы X Международного научного семинара и XI Белорусско-Российского научного семинара, 12 сент.–9 окт. 2019 г., Москва / сост. Л. А. Авгуль, Н. Ю. Дмитриева; Междунар. ассоц. акад. наук, Науч. совет по книгоизд., Нац. акад. наук Белоруссии, Рос. акад. наук. Москва; Минск. 2019. С. 26–31.

13. *Вавилова, Н. И.* Модели и алгоритмы автоматизированного проектирования макетов сцен мультимедиа-тренажеров: диссертация ... кандидата технических наук / Наталья Ивановна Вавилова. Тверь, 2002. 164 с. Текст: непосредственный.

14. *Вазина, К. Я.* Дистанционное обучение педагогических кадров / К. Я. Вазина. Москва: Изд-во Моск. ун-та печати, 2002. 273 с. Текст: непосредственный.

15. *Ваисова, Л. М.* Информационные технологии в проектной деятельности по истории и обществознанию / Л. М. Ваисова. Текст: непосредственный // Преподавание истории в школе. 2007. № 5. С. 17–21.

16. *Вайсман, О. А.* Создание службы информатизации в школе / О. А. Вайсман, Н. Л. Демкина. Текст: непосредственный // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2005. № 9. С. 71–75.

17. *Васильева, И. С.* Использование компьютерных рисунков в раннем интенсивном обучении / И. С. Васильева. Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. 1999. № 3. С. 22–27.

18. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык, 1990. 246 с. (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). Текст: непосредственный.

19. *Гавронская, Ю. Ю.* Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: монография / Ю. Ю. Гавронская. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2008. 223 с. Текст: непосредственный.

20. *Галиев Т. Т.* Опережающее обучение на основе системного подхода / Т. Т. Галиев; Нац. центр оценки качества образования М-ва образования и науки Респ. Казахстан. Астана, 2011. 317 с. Текст: непосредственный.



21. *Галлямова, С. Е.* Обучение построению информационных моделей средствами компьютерных технологий / С. Е. Галлямова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 31–36.

22. *Гальперин, П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с. Текст: непосредственный.

23. *Гальскова, Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с. Текст: непосредственный.

24. *Герасименко, М. В.* Конкурентоспособность образовательных услуг с применением Интернет-технологий (взгляд из России на американский опыт) / М. В. Герасименко. Текст: непосредственный // США vs Канада. 2005. № 1. С. 87–98.

25. *Гончаров, И. Ф.* Русская школа: воплощение замысла / И. Ф. Гончаров. Текст: непосредственный // Народное образование. 1998. № 9. С. 131–132.

26. *Гончаров, М. В.* Введение в Интернет: учебное пособие в 9 частях / М. В. Гончаров, Я. Л. Шрайберг; под ред. Я. Л. Шрайберга; Гос. публ. науч.-техн. б-ка России. Москва, 2001. Ч. 5: Интернет для учителей и учащихся школ. 45 с. Текст: непосредственный.

27. *Границкая, А. С.* Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: книга для учителя / А. С. Границкая. Москва: Просвещение, 1991. 195 с. Текст: непосредственный.

28. *Гудилина, С. И.* Использование Интернет-технологий на уроках искусства / С. И. Гудилина. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2003. № 10. С. 74–79.

29. *Гузеев, В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. Москва: Народное образование, 2000. 240 с. Текст: непосредственный.

30. *Гузик, Н. П.* Учить учиться: из опыта работы учителя химии / Н. П. Гузик. Москва: Педагогика, 1981. 89 с. Текст: непосредственный.

31. *Джашитов, В. Э.* Мультимедийные информационно-компьютерные технологии в научно-образовательных курсах лекций и экспресс-контроле знаний по точным наукам / В. Э. Джашитов, В. М. Панкратов, А. В. Голиков. Текст: непосредственный // Информационные технологии. 2011. № 1. С. 44–48.

32. *Доманский, Е.* Информационное общество и образование: мифология и реальность / Е. Доманский. Текст: непосредственный // Народное образование. 2008. № 2. С. 261–267.

33. *Домницкая, Т. Р.* Бизнес-корреспонденция на английском языке: учебное пособие / Т. Р. Домницкая. 2-е изд., стер. Москва: Флинта, 2016. 132 с. Текст: непосредственный.

34. *Доржиев, Ц. Ц.* Разработка и методические рекомендации по применению автоматизированной обучающей системы (АОС) по начертательной геометрии в учебном процессе: учебное пособие / Ц. Ц. Доржиев. Улан-Удэ: Изд-во Восточ.-Сиб. гос. ун-та технологий и управления, 2004. 72 с. Текст: непосредственный.

35. *Дынько, И. П.* Использование компьютерных технологий на уроках естествознания в 5-м классе / И. П. Дынько. Текст: непосредственный // География в школе. 2005. № 3. С. 38–40.

36. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование / Г. В. Елизарова. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. 351 с. Текст: непосредственный.

37. *Елистратова, Н. Н.* Электронный учебник как дидактическое средство в педагогике высшей школы / Н. Н. Елистратова. Текст: электронный // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6523.html>.

38. *Жерлыгина, С. П.* Использование компьютерных технологий в преподавании истории / С. П. Жерлыгина. Текст: непосредственный // Преподавание истории в школе. 2002. № 8. С. 67–69.

39. *Журавлев, В. И.* Взаимосвязь педагогической науки и практики / В. И. Журавлев. Москва: Педагогика, 1984. 176 с. Текст: непосредственный.

40. *Занков, Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. Москва: Педагогика, 1990. 424 с. Текст: непосредственный.

41. *Зарецкий, Д. В.* Роль компьютера в управлении познавательной деятельностью младших школьников / Д. В. Зарецкий, З. А. Зарецкая. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 1997. № 7. С. 89–95.

42. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / И. Г. Захарова. Москва: Академия, 2003. 188 с. Текст: непосредственный.

43. *Захарова, Т. Ю.* Урок по физике с компьютерной поддержкой / Т. Ю. Захарова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2002. № 7. С. 86–89.

44. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

45. *Зимняя, И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя. Текст: электронный // Эйдос: интернет-журнал. 2006. № 7. URL: <http://eidos/journal/2006/0504.html>.

46. *Зимняя, И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя. Текст: непосредственный // Проблемы качества образования: сборник статей: в 2 книгах / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Уфа, 2005. Кн. 2. С. 54–59.

47. *Знаменская, Т. А.* Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка / Т. А. Знаменская. Текст: непосредственный // Образование и наука. 2013. № 1. С. 94–106.

48. *Зубов, Е. В.* Опыт разработки и применения средств мультимедиа в учебном процессе: методическое пособие / Е. В. Зубов. Новосибирск: Изд-во Сиб. акад. гос. службы, 2005. 139 с. Текст: непосредственный.

49. *Иванов, И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. Москва: Педагогика, 1989. 122 с. Текст: непосредственный.

50. *Ижогин, Я. В.* Компьютер как инструмент педагогической диагностики / Я. В. Ижогин. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2003. № 12. С. 51–55.

51. *Ильев, В. А.* Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учебное пособие для студентов пединститутов, учителей лицеев, колледжей, гимназий и средних школ / В. А. Ильев. Москва: Аспект Пресс, 1993. 127 с. Текст: непосредственный.

52. *Инструментальная компьютерная среда в начальном образовании* / В. В. Лаптев, Е. В. Баранова, И. В. Симонова [и др.]. Текст: непосредственный // Начальная школа. 2007. № 4. С. 86–92.

53. *Карп, Е. И.* Роль интерактивных мультимедийных систем в вопросе информационного обеспечения деятельности управленческих структур / Е. И. Карп. Текст: непосредственный // Вестник академии права и управления. 2010. № 21. С. 159–165.

54. *Католиков, А. А.* Секрет успеха – в педагогически осмысленной организации детского труда / А. А. Католиков. Текст: непосредственный // Школа и производство. 1996. № 2. С. 7–16.

55. *Кирмайер, М.* Мультимедиа / М. Кирмайер. Санкт-Петербург: СимволПлюс. 1999. 192 с. Текст: непосредственный.

56. *Киселева, М. М.* Использование компьютерных технологий в межпредметных проектах / М. М. Киселева. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2005. № 8. С. 27–37.

57. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. Москва: Знание, 1989. 80 с. Текст: непосредственный.

58. *Клемешева, Н. В.* Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: диссертация ... кандидата педагогических наук / Наталья Валентиновна Клемешева. Калининград, 1999. 210 с. Текст: непосредственный.

59. *Компьютер в работе педагога: учебно-практическое пособие для учителей, начинающих осваивать компьютер, и студентов педагогических вузов / под ред. Н. Ю. Пахомовой.* Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. 189 с. Текст: непосредственный.

60. *Коротков, Н. К.* Информатика в школе: настоящее и будущее / Н. К. Коротков. Текст: непосредственный // Народное образование. 2008. № 6. С. 176–180.

61. *Красношлыкова, О. Г.* Создание единого информационного пространства как условие развития муниципальной системы образования / О. Г. Красношлыкова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2005. № 12. С. 19–20.

62. *Крымова, Л. Н.* Интерактивная доска на уроках математики / Л. Н. Крымова. Текст: непосредственный // Математика в школе. 2008. № 10. С. 31–39.

63. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с. Текст: непосредственный.

64. *Леднев, В. С.* Содержание образования / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1989. 359 с. Текст: непосредственный.

65. *Леонтьев, А. А.* Язык не должен быть чужим / А. А. Леонтьев. Текст: непосредственный // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. Москва: Изд-во Ин-та языкознания Рос. акад. наук, 1999. С. 9–12.

66. *Лернер, И. Я.* Внимание технологии обучения / И. Я. Лернер. Текст: непосредственный // Советская педагогика. № 3. 1990. С. 138–141.

67. *Лихачев, Б. Т.* Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. Москва: Прометей: Юрайт, 1998. 464 с. Текст: непосредственный.

68. *Лобанова, Ю. В.* От телевидения к Интернету: открытая стратегия коммуникации / Ю. В. Лобанова. Текст: непосредственный // Управление мегаполисом. 2011. № 2. С. 129–132.

69. *Майер, Р. В.* Как стать компьютерным гением или книга об информационных системах и технологиях / Р. В. Майер. Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та им. В. Г. Короленко, 2008. 204 с. Текст: непосредственный.

70. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. Москва: Правда, 1976. 608 с. Текст: непосредственный.

71. *Макотрова, Г. В.* Развитие ценностных ориентаций старшеклассников при использовании Интернета / Г. В. Макотрова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2008. № 6. С. 36–39.

72. *Маслова, В. А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В. А. Маслова. 3-е изд., перераб. и доп. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с. Текст: непосредственный.

73. *Махмутов, М. И.* Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1975. 368 с. Текст: непосредственный.

74. *Мену, М. Ж.* Определение влияния сети Интернет: первый шаг к объяснению понятия «информационное общество» / М. Ж. Мену. Текст: непосредственный // Международный форум по информатике. 2001. Т. 26, № 1. С. 18–25.

75. *Монахов, В. М.* Диагностика / В. М. Монахов, М. В. Артюхов, Г. А. Вержицкий. Москва; Новокузнецк: ИПК, 1997. 73 с. Текст: непосредственный.

76. *Монахов, В. М.* Технологические основы конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. Москва; Тула: Изд-во стандартов, 1995. 41 с. Текст: непосредственный.

77. *Монахов, С. В.* Государственно-общественная система информатизации образования: состояние и перспективы / С. В. Монахов. Текст: непосредственный // Учитель. 2003. № 5. С. 4–6.

78. *Монтессори, М.* Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори; Моск. Центр Монтессори. Москва, 1993. 203 с. Текст: непосредственный.

79. *Морева, Н. А.* Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. Москва: Просвещение, 2007. 156 с. Текст: непосредственный.

80. *Моторин, В. В.* Воспитательные возможности компьютерных игр / В. В. Моторин. Текст: непосредственный // Дошкольное образование. 2000. № 11. С. 53–57.

81. *Мультимедиа* и межкультурная коммуникация в учебно-образовательном процессе: теория и практика: методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С. Н. Вельгушева, И. П. Селезнева, Т. Л. Батура [и др.]. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева, 2005. 124 с. Текст: непосредственный.

82. *Новиков, С. П.* Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков. Текст: непосредственный // Педагогика. 2003. № 9. С. 32–38.

83. *Новые педагогические и информационные технологии* в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 272 с. Текст: непосредственный.

84. *Окунев, А. А.* Как учить не уча или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы / А. А. Окунев. Санкт-Петербург: Питер, 1996. 448 с. Текст: непосредственный.

85. *Павличенко Ю. А.* Использование трехмерных изображений в компьютерных лабораторных работах / Ю. А. Павличенко, Н. Д. Хатьков. Текст: непосредственный // Новые информационные технологии в университетском образовании: тезисы Международной научно-методической конференции, Новосибирск, июнь, 2001. Новосибирск, 2001. С. 102.

86. Павлова, Н. Н. Компьютер как инструмент сбора информации на уроке химии / Н. Н. Павлова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2003. № 9. С. 82–85.

87. Пальчевский, Б. В. Учебно-методический комплекс средств обучения / Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1991. № 6. С. 26–32.

88. Панкова, Е. В. Практические работы по поиску в Интернете как элемент формирования информационной культуры учащегося / Е. В. Панкова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2007. № 4. С. 71–73.

89. Петрова, В. Международный образовательный стандарт компьютерной грамотности: [ECDL и MOS – две международные сертификации для пользователей] / В. Петрова. Текст: непосредственный // Народное образование. 2005. № 9. С. 157–159.

90. Петрова, Е. В. Развивающие компьютерные игры: их использование в коррекционном обучении детей с задержкой психического развития / Е. В. Петрова. Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. 2000. № 8. С. 60–68.

91. Пидкасистый, П. И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения / П. И. Пидкасистый, О. Б. Тыщенко. Текст: непосредственный // Педагогика. 2000. № 5. С. 7–8.

92. Помелова, М. С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде / М. С. Помелова. Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2011. № 4. С. 177–181.

93. Попова, И. Н. Технология формирования профессиональной компетентности студентов инженерных специальностей в области технологий мультимедиа / И. Н. Попова. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8622>.

94. Прокопенко, И. Ф. Педагогические технологии: учебное пособие / И. Ф. Прокопенко, В. И. Евдокимов. Москва: Коллегиум, 2006. 224 с. Текст: непосредственный.

95. Пронина, Н. А. Моделирование физических задач на компьютере / Н. А. Пронина, Н. Х. Максимова. Текст: непосредственный // Физика в школе. 2001. № 8. С. 65–66.

96. *Прохоров, Ю. Е.* Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин Москва: Флинта: Наука, 2006. 202 с. Текст: непосредственный.

97. *Роберт, Н. В.* Виртуальная реальность / Н. В. Роберт. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 1993. № 5. С. 53–56.

98. *Розина, И. Н.* Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика: монография / И. Н. Розина. Москва: Логос, 2005. 439 с. Текст: непосредственный.

99. *Селевко, Г. К.* Учитель проектирует компьютерный урок: методика в помощь учителю / Г. К. Селевко. Текст: непосредственный // Народное образование. 2005. № 8. С. 136–141.

100. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 томах / Г. К. Селевко. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. Текст: непосредственный.

101. *Селиванов, В. С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания / В. С. Селиванов. Москва: Академия, 2002. 459 с. Текст: непосредственный.

102. *Семенова, Н. Г.* Мультимедийные обучающие системы в лекционных курсах / Н. Г. Семенова. Текст: непосредственный // Омский научный вестник. 2007. № 3. С. 128–131.

103. *Скиб, Л. Дж.* Оптимизация мультимедиа ПК / Л. Дж. Скиб, С. Хэйфмейстер, А. Чеснат. Киев: ДиаСофт Лтд, 1997. 352 с. Текст: непосредственный.

104. *Сластенин, В. А.* Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. Москва: Академия, 2003. 192 с. Текст: непосредственный.

105. *Смирнов, С. А.* Технологии в образовании / С. А. Смирнов. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 1999. № 1. С. 109–112.

106. *Смолянинова, О. Г.* Мультимедиа для ученика и учителя / О. Г. Смолянинова. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2002. № 2. С. 48–54.

107. *Стамберская, Л. В.* Урок биологии шагает в компьютерный класс: методика проведения урока биологии по НИТ / Л. В. Стамберская. Текст: непосредственный // Биология в школе. 2006. № 6. С. 31–36.



108. *Стариков, Д. А.* Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Дмитрий Александрович Стариков. Нижний Новгород, 2009. 26 с. Текст: непосредственный.

109. *Стариченко, Б. Е.* Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / Б. Е. Стариченко; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 218 с. Текст: непосредственный.

110. *Тарева, Е. Г.* Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации / Е. Г. Тарева. Текст: непосредственный // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и культуры: материалы 3-го Международного научного конгресса, Симферополь, 2–20 апр. 2018 г. Симферополь: ИРИАЛ, 2018. С. 58–63.

111. *Твердынин, Н. М.* Привлечение интернет-технологий в образование: плюсы и минусы / Н. М. Твердынин, А. Г. Черемисин. Текст: непосредственный // Социально-гуманитарные знания. 2008. № 3. С. 281–289.

112. *Телия, В. Н.* О методологических основах лингвокультурологии / В. Н. Телия. Москва; Обнинск: Академия, 1995. 134 с. Текст: непосредственный.

113. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. Москва: Слово, 2008. 264 с. Текст: непосредственный.

114. *Толмачева, Е. С.* Информационные технологии в культуре: курс лекций / Е. С. Толмачева, С. Л. Замковец, Ю. В. Виланский, Н. Л. Гончарова. Минск: Современные знания, 2010. 264 с. Текст: непосредственный.

115. *Топор, А. В.* Проблема использования информационных технологий в преподавании предметов социально-гуманитарного цикла / А. В. Топор. Текст: непосредственный // Преподавание истории в школе. 2007. № 2. С. 4–8.

116. *Усенков, Д. Ю.* Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе / Д. Ю. Усенков. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2003. № 9. С. 62–65.

117. *Усенков, Д. Ю.* Школьная доска обретает «разум»: эволюция школьной доски – от мела до любой информации с компьютера путем обычного медиапроектора / Д. Ю. Усенков. Текст: непосредственный // Информатика и образование. 2005. № 12. С. 63–67.

118. *Федеральные* государственные образовательные стандарты высшего образования: официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/>. Текст: электронный.

119. *Федоров, А. В.* Медиаобразование во Франции / А. В. Федоров. Текст: непосредственный // Педагогика. 2003. № 5. С. 90–96.

120. *Фирсов, В. В.* Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В. В. Фирсов. Москва: [Б. и.], 1994. 194 с. Текст: непосредственный.

121. *Фоминых, М. В.* Система обучения студентов в условиях проблемного моделирования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 109 с. Текст: непосредственный.

122. *Френе, С.* Избранные педагогические сочинения: перевод с французского / С. Френе; сост., общ. ред. Б. Л. Вульфсона. Москва: Прогресс, 1990. 304 с. Текст: непосредственный.

123. *Хамов, Г. Г.* Развитие творческой активности студентов при изучении теоретико-числового материала / Г. Г. Хамов, Л. Н. Тимофеева. Текст: электронный // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskoy-aktivnosti-studentov-pri-izuchenii-teoretiko-chislovogo-materiala>.

124. *Хуторской, А. В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 539 с. Текст: непосредственный.

125. *Цевенков, Ю. М.* Эффективность компьютерного обучения / Ю. М. Цевенков, Е. Ю. Семенова. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та высшего образования, 1991. 84 с. Текст: непосредственный.

126. *Чалимова, Р. А.* Информационные технологии и Интернет-ресурсы в практике учителя физики / Р. А. Чалимова. Текст: непосредственный // Физика в школе. 2006. № 4. С. 14–22.

127. *Чернилевский, Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с. Текст: непосредственный.

128. *Чернова, Ю. К.* Технология реализации компетентностного подхода в образовании и производственной деятельности: монография / Ю. К. Чернова, О. И. Антипова; под науч. ред. В. В. Щипанова. Самара: Изд-во Самар. науч. центра Рос. акад. наук, 2009. 86 с. Текст: непосредственный.

129. *Чошанов, М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 157 с. Текст: непосредственный.

130. *Чуксина, Л. Н.* Методика разработки учебных заданий с применением мультимедийных средств (на материале обучения английскому языку): диссертация ... кандидата педагогических наук / Людмила Николаевна Чуксина. Тамбов, 2001. 172 с. Текст: непосредственный.

131. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. Москва: Логос, 1996. 320 с. Текст: непосредственный.

132. *Шампанер, Г. М.* Педагогические основы создания и использования технологии мультимедиа в образовательном процессе: диссертация ... кандидата педагогических наук / Галина Марковна Шампанер. Барнаул, 2000. 169 с. Текст: непосредственный.

133. *Шаталов, В. Ф.* Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. 384 с. Текст: непосредственный.

134. *Шевелева, С. А.* Деловой английский. Ускоренный курс: учебник / С. А. Шевелева. Москва: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1997. 438 с. Текст: непосредственный.

135. *Шехтман, А.* Интерактивные доски: теория и практика: сенсорный экран в школьном классе / А. Шехтман, С. Кузнецов. Текст: непосредственный // Мир ПК. 2007. № 9. С. 124–128.

136. *Щерба, И.* Профессиональная деструкция учителя: что с ней делать? / И. Щерба. Текст: непосредственный // Народное образование. Москва, 2005. № 5. С. 82–87.

137. *Щерба, Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. Ленинград: Наука, 1974. 428 с. Текст: непосредственный.

138. *Эльконин, Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. Москва: Знание, 1974. 456 с. Текст: непосредственный.

139. *Якиманская, И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1979. 144 с. Текст: непосредственный.

140. *Якушина, Е. В.* Школьный сайт создаем сами: интернет-технологии позволяют установить связь со школами в разных городах и странах / Е. В. Якушина. Текст: непосредственный // Народное образование. 2005. № 1. С. 98–102.

141. *Ямбург, Е. А.* Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург. Москва: PerSe, 2004. 366 с. Текст: непосредственный.

142. *Яшина, Т. А.* English for Business Communication = Английский язык для делового общения: учебное пособие / Т. А. Яшина, Д. Н. Жаткин. Москва: Флинта: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2009. 112 с. Текст: непосредственный.

143. *Barron, A. E.* Multimedia technologies for training: an introduction / A. E. Barron, G. W. Orwig; illustrated by T. Newman. Englewood: Libraries Unlimited, 1995. 207 p. Text: print.

144. *Bloom, B. S.* Taxonomy of Educational Objectives / B. S. Bloom. New York: McGraw-Hills, 1971. 223 p. Text: print.

145. *Bork, A.* Applications / A. Bork, D. Wolker, A. Poly. Text: print // Hebenstreit j. et al Education and informatics Worldwide. The State of the Art and Beyond. Lord Print, UNESCO, 1992. P. 155–159.

146. *Carver, S. M.* Learning hypermedia design: Issues of assessment and implementation / S. M. Carver, R. Lehrer, T. Connell, J. Ericksen. Educational Psychologist. 1992. 234 p. Text: print.

147. *Coorough, C.* Multimedia and the Web: creating digital excitement / C. Coorough. Orlando, FL: Harcourt College Publishers, 2001. 362 p. Text: print.

148. *Ely, D. P.* Educational Technology: Personnel / D. P. Ely. Text: print // The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press, 1985. V. 1.10, v. 3. P. 1626–1628.

149. *Eraut, M.* Educational Technology: Conceptual Frameworks and Historical Developments / M. Eraut. Text: print // The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press, 1985. V. 1.10, v. 3. P. 1604–1616.

150. *Hofstetter, F.* Design and construction of multimedia cart / F. Hofstetter. Text: print // Techtrends. 1998. № 38. 54 p.

151. *Hofstetter, F.* Multimedia literacy / F. Hofstetter. Boston, Mass.: Irwin McGraw-Hill, 2001. 153 p. Text: print.

152. *Jonassen, D. H.* Applications of hypertext: Technologies for higher education / D. H. Jonassen, R. S. Grabinger. Text: print // Journal of Computing in Higher Education. 1993. P. 42–49.

153. *Karnikau, R.* Communication for the Safety Professional / R. Karnikau, F. McElroy. Chicago: [S. l.], 1975. 234 p. Text: print.

154. *Kaufman, R. A.* A Systems Approach to Education: Derivation and Definition / R. A. Kaufman. Text: print // AV Communication Review. Vol. 16, № 4. 1968. P. 77–79.

155. *McElroy, Frank E.* Communications for the safety professional / Frank E. McElroy, Robert B. Konikow. Chicago: National Safety Council, 1975. 518 p. Text: print.

156. *Mikulescky, L.* Development of interactive computer programs to help students transfer basic skills to college level science and behavioral sciences courses / L. Mikulescky. Bloomington IN: Indiana University, 1988. 244 p. Text: print.

157. *Mitchell, P. D.* Educational Technology / P. D. Mitchell. Text: print // The Encyclopedia of Educational Media Communication and Technology / Ed. by D. Unwin, R. Mc. Aleese. London: Macmillan Press, 1978. P. 307–332.

158. *Skinner, B. F.* The Science of Learning and Art of Teaching / B. F. Skinner. Text: print // Harvard Education Review. 1954. V. 24, № 2. Spring. P. 86–97.

## Оглавление

|   |    |
|---|----|
| Введение.....   | 3  |
| Глава 1. Современные методы и технологии профессионально-го обучения .....                                | 4  |
| 1.1. Проблемное моделирование .....   | 4  |
| 1.2. Активные и интерактивные методы .....  | 8  |
| 1.3. Мультимедиа технологии и мультимедийные средства обу-чения .....                                     | 16 |
| 1.4. Интеграция компонентов культуры в обучение иностран-ному языку .....                                 | 24 |
| Глава 2. Новейшие аспекты разработки инновационных техно-логий .....                                      | 29 |
| 2.1. Модель применения мультимедиа технологий.....  | 29 |
| 2.2. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий.....                         | 41 |
| 2.3. Система обучения студентов в условиях проблемного мо-делирования .....                               | 44 |
| 2.4. Межкультурная компетенция и принципы ее формиро-вания при преподавании иностранного языка .....      | 60 |
| Глава 3. Использование информационно-коммуникационных тех-нологий в преподавании иностранного языка ..... | 68 |
| 3.1. Информационно-коммуникационные технологии при обу-чении деловому английскому языку в вузе .....      | 68 |
| 3.2. Обучение деловому английскому языку как средству меж-культурного общения.....                        | 70 |
| Заключение .....  | 78 |
| Библиографический список.....   | 79 |

Научное издание

*Фоминых* Мария Вячеславовна  
*Ускова* Белла Анатольевна  
*Ветлугина* Наталья Олеговна  
*Лузянина* Татьяна Васильевна

ВНЕДРЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС  
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева  
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 11.02.21. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 5,8. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---