

**РАЗРАБОТКА  
ЭФФЕКТИВНОГО ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА  
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Дипломная работа  
Отделение языковедения  
Кафедра русского языка и культуры  
Университет г. Ювяскюля  
Весна 2011  
Ари Кяянтя

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Ari Kääntä	
Työn nimi – Title O razrabotke effektivnogo distancionnogo kursa ruskogoazyka (Tehokkaan venäjän kielen etäopetuskurssin laadinnasta)	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Toukokuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 102
Tiivistelmä – Abstract  <p>Nyky-yhteiskunnassa koulutus ja kouluttautuminen eivät rajoitu vain oppilaitoksissa tapahtuvaan opiskeluun, vaan elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti yhä useammat haluavat opiskella itselleen sopivana aikana ja sopivassa paikassa omien tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan. Kiinnostus etäopiskeluun kasvaa ja sen merkitys lisääntyy varsinkin nopeasti kehittyvän tieto- ja viestintäteknologian myötä.</p> <p>Etäopiskelussa keskeyttämisprosentti on kuitenkin suurempi kuin tavanomaisessa opiskelussa. Opiskelu ilman opettajan tai muiden opiskelijoiden fyysistä läsnäoloa voi rasittaa. Affektiivisten vaikeuksien lisäksi etäopiskelija voi kärsiä myös kognitiivisesta ylikuormituksesta: hänen täytyy samanaikaisesti oppia hallitsemaan oppisisällön lisäksi myös sen välityksessä käytetty teknologia ja oppimisympäristö sekä totuttava tietokoneen välityksellä tapahtuvaan kommunikaatioon.</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitkä tekijät vaikuttavat verkossa toimivan etäopetuskurssin tehokkuuteen. Asiaa tarkastellaan lähinnä kurssin suunnittelija-opettajan näkökulmasta: mitä tekijöitä hänen tulisi ottaa huomioon tehdäkseen kurssista opiskelijan kannalta mahdollisimman mielekkään ja tehokkaan ja miten edistää kurssin loppuun suorittamista. Tutkimuksessa todettuja tehokkuustekijöitä sovelletaan venäjän alkeistason etäopiskelukurssin suunnittelussa ja toteutuksessa.</p> <p>Yhteistoiminnallisuus on etäopiskelussakin tärkeää. Sitä voidaan edistää tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksien tarkoituksenmukaisella käytöllä, esimerkiksi foorumien ja keskustelupalstojen avulla. Kurssi, jossa on paljon yhteistoimintaa lisää sen tehokkuutta niidenkin opiskelijoiden osalta, jotka eivät itse osallistu yhteistoimintaan (välillinen oppiminen). Opettajan ja muiden opiskelijoiden sosiaalinen läsnäolo, se kuinka aidoiksi heidät nähdään tietokonevälitteisessä viestinnässä, on tärkeää. Sosiaalista läsnäoloa voidaan lisätä esimerkiksi videon käytöllä. Samoin henkilökohtainen, välitön ja kannustava viestintäytyli vaikuttaa positiivisesti. Etäopetuksessa myös palauteen merkitys on suuri. Automaattinen kvalitatiivinen ulkoinen palaute ja opettajan antama formatiivinen dialogimuotoinen palaute ovat käytännön kannalta tehokkaimmat; niissä palaute on osa oppimisprosessia. Myös helposti hahmotettaviin ja navigoitaviin jaksoihin jaettu materiaali lisää tehokkuutta. Materiaali tulisi lisäksi laatia niin, että se kannustaa kirjautumaan kurssille mahdollisimman usein. Onnistuneen opintokokemuksen ja opiskelun jatkamisen kannalta ensimmäinen viikko on tärkein; tällöin opiskelijat tarvitsevat eniten tukea ja opettajan tulisikin seurata heidän kirjautumisiaan ja suorituksiaan erityisen tarkasti.</p>	
Asiasanat – Keywords Venäjän kieli, etäopetus, verkko-opetus, opetuksen tehostaminen	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos / venäjän kieli ja kulttuuri	
Muita tietoja – Additional information	



## СОДЕРЖАНИЕ

1	Введение .....	5
2	Что такое дистанционное обучение?	
2.1	Определения дистанционного обучения.....	10
2.2	Историческая справка .....	14
2.3	Уточнения к понятиям .....	16
2.3.1	Дистанционное обучение с применением информационно-коммуникационных технологий.....	16
2.3.2	Разница между дистанционным, заочным и открытым обучением .....	17
2.4.	Классификация сетевых курсов дистанционного обучения .....	19
3	Теоретическая основа дистанционного обучения .....	21
3.1	Теории, общие с традиционным образованием .....	22
3.1.1	Гуманистическая педагогика и личностно-ориентированный подход .....	22
3.1.2	Конструктивизм .....	22
3.1.3	Андрагогика .....	23
3.2	Теории дистанционного обучения	
3.2.1	Классификация теорий дистанционного образования Кигана.....	25
3.2.2	Теория трансактной дистанции .....	26
3.2.3	Основанная на эмпатии теория Холмберга.....	29
4	Принципы разработки эффективного курса дистанционного обучения .....	33
4.1	Одни высокие технологии - не гарантия эффективности .....	33
4.2	Факторы, способствующие повышению эффективности дистанционного обучения .....	34
4.2.1	Общие факторы, способствующие эффективному обучению взрослых по Невги и Тирри .....	35
4.2.2	Принципы хорошей практики обучения по Чикерингу и Гамсону ..	36
4.3	Специфика организации дистанционных курсов по иностранному языку .....	36
4.4	Интерактивность и взаимодействие.....	38
4.4.1	Типы взаимодействия .....	40
4.4.2	Компьютерно-опосредованная коммуникация .....	41
4.4.3	Качество взаимодействия .....	43
4.5	Социальное присутствие и стратегии для его создания .....	44

4.6	Поддержка обучающегося.....	46
4.6.1	Функции поддержки .....	47
4.6.2	Обучающиеся сообщества как форма поддержки.....	48
4.6.3	Начало обучения – критический момент .....	48
4.7	Обратная связь .....	51
4.7.1	Обратная связь с обучающей программой.....	51
4.7.2	Обратная связь с преподавателем.....	54
4.8	Эффективное использование компьютера.....	56
4.9	Написание материала для электронного курса .....	59
4.10	Развитие коммуникативных навыков .....	61
5	Описание курса «Можно!»! .....	62
5.1	Курс «Можно!» в системе классификации дистанционных курсов.....	63
5.2.	Программное обеспечение курса .....	64
5.3	Структура и содержание курса .....	67
5.3.1	Блок справочной информации.....	67
5.3.2	Вводный блок «Поехали» .....	69
5.3.3	Обучающие модули .....	70
5.3.4	Зачёт (Контрольные задания).....	75
5.4	Целевая аудитория.....	76
5.4.1	Профиль потенциального обучающегося .....	76
5.5	О печатном учебнике к курсу .....	78
6	Теория встречается практику .....	80
6.1	Взаимодействие (диалог) на курсе.....	80
6.1.1	Договор по обучению.....	83
6.2	Положительный эмоциональный фон и социальное присутствие.....	84
6.3	Программное обеспечение	
6.3.1	Система управления обучением Moodle.....	85
6.3.2	Программа Hot Potatoes .....	86
6.4	Структура курса .....	88
7	Заключение .....	91
	Список использованной литературы.....	96

# 1 ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе образование не ограничивается учёбой в рамках учебных заведений. В духе концепции обучения в течение всей жизни наблюдается повышенный интерес к дистанционным формам образования, позволяющим обучаться независимо от места и времени, будь это формальное или неформальное образование. Как отмечают Капитанова и др. (2008, 278), дистанционное обучение является одной из наиболее перспективных форм организации и реализации учебного процесса. Уайт ([White] 2003, 1), Полат и др. (2004, 9) и Саллила ([Sallila] 2001, 8) считают, что в особенности быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий означает, что дистанционное обучение будет играть более видимую роль в системе непрерывного обучения. Хуторский (2008, 229) приводит данные, по которым по мере развития информационных технологий, на дистанционные формы обучения человек будет отводить 40% общего учебного времени, сочетая их с традиционными формами очных занятий (40%) и самообразованием (20%).

Однако, по мнению Коджаспирова и Петрова (2008, 285), традиционная форма образования никогда не будет заменена полностью дистанционной из-за проблем, порождённых удалённостью преподавателя от обучающегося. Заваски-Рихтер (Zawaski-Richter 2004, 54) констатирует, что большинство исследователей сходятся в том, что

процент отсева в дистанционном обучении больше, чем в традиционном.

Этим отчасти и объясняется наш интерес к теме настоящей дипломной работе. Работая преподавателем русского в дистанционном училище Kansanvalistusseuran Etäopisto, мы обратили внимание на то, что большинство записавшихся на курс учеников не заканчивает его. С 1998 по 2008 мы вели курс «Привет, Саша», который был чисто корреспондентским курсом без применения информационных технологий. С 1998 по 2008 на данный курс записался 63 человек, из которых только 17 (26,9%) закончили его.

Решение обучающегося бросить учёбу зависит от широкого диапазона переменных факторов, на многие из которых можно повлиять различными формами поддержки обучающихся. Под поддержкой понимаются все интерактивные действия и услуги, направленные на поддержание и облегчение процесса обучения, включая преподавание, консультирование и административные действия. В контексте дистанционного обучения поддержка учащихся имеет особое значение из-за территориальной разобщённости учащегося и учебного заведения. (Бриндли и др. [Brindley et al.] 2004, 10-11.)

Информационные и коммуникационные технологии, широко применяющиеся в современном дистанционном обучении, часто считаются признаком эффективного обучения. Однако, как отмечает Уайт (White 2003, 2), с точки зрения успешной организации и реализации дистанционного учебного процесса, информационные и коммуникационные технологии сами по себе не так важны, как например, мотивация обучающихся, отзывчивость преподавателя, понимание контекста дистанционного обучения и требований, возлагаемых им на обучающихся, а также формы доставки дистанционного учебного материала.

В центре нашего исследования — создание компьютерного курса, предназначенного для дистанционного обучения взрослых русскому языку как иностранному на начальной стадии в сфере неформального образования. Данный курс состоит из ранее опубликованного печатного учебника «Можно!1» (Otava, 2007) и компьютерного курса с упражнениями, которые выполняются полностью дистанционно. Материал будет использоваться училищем дистанционного образования Kansanvalistusseuran Etäopisto. Он размещён по адресу [kvs.moodle.fi](http://kvs.moodle.fi) => Kansanvalistusseuran etäopisto => Venäjän kieli.

Целью создания курса Можно! было заменить упомянутый выше корреспондентский курс «Привет Саша» новым материалом, применяя современные информационно-коммуникативные технологии. При этом учитываются структурные и иные способы создания такой среды обучения, которая способствует эффективному обучению и учению, обеспечивает поддержку обучающихся и помогает им сохранить мотивацию и, таким образом, способствует снижению процента отсева. Мы подходим к этому вопросу с той точки зрения, как преподаватель сам, без помощи профессиональных разработчиков, может создать компьютерный курс.

В данной дипломной работе мы ставим перед собой следующие задачи. Во-первых, мы рассматриваем особенности дистанционного обучения с учётом роли информационно-коммуникативных технологий в нём. Во-вторых, в работе внимание обращается на то, какие факторы способствуют эффективности дистанционного обучения и как преподаватель-разработчик может учесть их в своей работе. В-третьих, цель настоящей работы - создать компьютерный дистанционный курс по обучению русскому языку на начальной стадии. При этом рассматриваются изученные факторы эффективности и их отражение в содержании курса, а также оценивается их применяемость.

Наша дипломная работа состоит из семи глав, включая введение и заключение. Во второй главе, посвящённой особенностям

дистанционного обучения, мы рассматриваем разные определения дистанционного обучения, анализируя, что их объединяет, а также чем дистанционное обучение отличается от заочного и открытого обучения. В этой главе мы также кратко остановимся на поколениях развития дистанционного обучения и приведём классификации сетевых дистанционных курсов.

В третьей, теоретической главе наше внимание концентрируется как на концепциях традиционного (недистанционного) образования, находящих отражение в дистанционном обучении (личностно-ориентированный подход на основе гуманистической педагогики, конструктивизм, андрагогика) так и на теориях собственно дистанционного обучения, из которых мы подробнее остановимся на теории трансактной дистанции и теории, основанной на эмпатии.

Четвёртая глава посвящена изучению факторов, влияющих на эффективность дистанционного обучения. Мы сконцентрируемся, в основном, на принципах повышения эффективности дистанционного обучения, которые преподаватель-разработчик может применять при разработке и проведении курса. Особое внимание уделяется значению взаимодействия между участниками процесса обучения, роли поддержки обучающихся и обратной связи.

В пятой главе даётся описание структуры и содержания курса Можно! и его целевой аудитории. Мы также опишем используемое нами в разработке курса программное обеспечение и рассмотрим некоторые ключевые понятия в разработке и функционировании компьютерных учебных материалов. В шестой главе мы опишем, как факторы эффективности отражаются в курсе Можно! и дадим свою оценку их применимости на практике.

В седьмой, заключительной главе мы подведём итоги процесса создания дистанционного электронного курса с учётом факторов

эффективности, проанализируем результаты этого процесса и дадим рекомендации касательно дальнейшей работы.

## **2 ЧТО ТАКОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ?**

### **2.1 Определения дистанционного обучения**

Первое, что обычно приходит на ум при упоминании термина «дистанционное обучение» - это обучение на расстоянии, преподаватель и обучающиеся физически находятся в разных местах. Территориальное разделение преподавателя и обучающегося, безусловно, является важной, однако не единственной отличительной чертой дистанционного обучения. По Лионаракису (Lionarakis 2009) существует большое количество моделей, по которым дистанционное обучение может быть реализовано и определение, которое сосредоточится на одном только расстоянии в учебном процессе, приводит к упрощённым и неверным истолкованиям. Лионаракис (там же) считает невозможным дать дистанционному обучению такое определение, которое подходит ко всем ситуациям и будет принято всеми.

Тоже Уайт (White 2003, 11) отмечает, что существуют разные определения дистанционного обучения. Иммонен (Immonen 2001, 19), в свою очередь, констатирует, что исследователи подходят к определению дистанционного обучения по-разному, акцентируя разные элементы, например, соотношение дистанционного и традиционного



обучения, технологии обучения, структуру дистанционного обучения и дистанционное обучение как систему.

К тому же, как отмечают Холден и Уэстфал (Holden and Westfall 2010, 6), Лионаракис (Lionarakis 2009) и Хольмберг (Holmberg 2005, 10), система дистанционного обучения имеет тенденцию к непрерывному изменению и динамическому развитию. В особенности развитие информационно-коммуникационных технологий порождает новые образовательные применения и формы обучения, что отражается на появлении новых, а также переопределением уже существующих понятий и терминов. Часто встречающиеся новые термины, возникшие в результате применения Интернета для обучения, включают, например, *электронное обучение* (англ. 'e-learning'), *онлайновое обучение*, *обучение через Интернет* (англ. 'web-based training'), которые воспринимаются как тождественные или родственные понятия к дистанционному обучению. (Холден & Уэстфал [Holden & Westfall] 2010, 7.)

Вместо того, чтобы привести одно определение дистанционного обучения, нам кажется целесообразным изучать, можно ли найти какие-нибудь общие составляющие дистанционного обучения.

По Иммонену (Immonen 2001, 19) Десмонд Киган (Desmond Keegan) сделал попытку объединить разные подходы к дистанционному обучению. Киган идентифицирует пять особенностей дистанционного обучения, отделяющих его от традиционного обучения. Во-первых, преподаватель и обучающийся временно и/или пространственно разделены друг от друга на всём протяжении процесса обучения. Во-вторых, образовательная организация участвует в планировании и подготовке учебных материалов, а также в предоставлении услуг поддержки для обучающихся, что отличает дистанционное обучение от самостоятельного изучения или обучения при помощи программ-самоучителей.

В-третьих, используются разные средства передачи информации - печать, аудио, видео или компьютер — в качестве носителей знаний, а также для объединения учителя и ученика. В-четвёртых, используются разные технические средства коммуникации для осуществления двусторонней коммуникации, что даёт возможность обучающемуся не только участвовать в диалоге, но и начать его. В-пятых, по своему характеру, обучение является в большей степени индивидуальным, чем групповым, и даёт возможность для эпизодических встреч лицом к лицу или электронно. (Keegan [Киган ]1996, 50.)

Хольмберг (Holmberg 2005, 10) считает вышеприведённую характеристику дистанционного обучения Кигана самой ясной и аналитической.

Полат и др., в свою очередь, считают специалистов USDLA (The United States Distance Learning Association) наиболее компетентными в области исследования дистанционного обучения и ссылаясь на них, приводят следующие факторы, определяющие данную форму обучения:

- 1) разделение учителя и учащихся расстоянием, по крайней мере, на большую часть учебного процесса;
- 2) использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;
- 3) обеспечение интерактивности между учителем и учащимися, между администрацией курса и учащимися;
- 4) преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

(Полат и др. 2004, 11.)

Шлоссер и Симонсон, в свою очередь, определяют четыре особенности, характеризующие дистанционное обучение. Во-первых, дистанционное обучение организуется и проводится учебной организацией, что отличает его от самостоятельной учёбы. Под учебной организацией понимаются как традиционные учебные заведения, так и новые провайдеры дистанционного обучения. Во-вторых, преподаватель и

обучающийся отделены друг от друга в пространстве, во времени и интеллектуально. Под разделением во времени понимается асинхронность обучения: преподаватель и обучающийся принимают участие в процессе обучения разновременно, в удобное для них время. Под интеллектуальным разделением имеется в виду разница в знаниях, преподаватель обладает таким пониманием представленных в курсе понятий, которого обучающийся не может иметь. Сужение этой разницы и является целью дистанционного обучения. В-третьих, участники дистанционного обучения имеют возможность для интерактивной телекоммуникации, или синхронно или асинхронно. Интерактивность важна, но она не должна осуществляться в ущерб содержанию. Взаимодействие учащихся между собой, с ресурсами курса и преподавателем приветствуется, однако оно не должно быть главной отличительной чертой курса. Под телекоммуникацией понимается «коммуникация на расстоянии» и, таким образом, она включает как электронные средства (напр. телевидение, телефон, Интернет), так и неэлектронные средства (напр. почта). В-четвёртых, дистанционное обучение объединяет учащихся, ресурсы и преподавателей. Это подразумевает наличие преподавателей, взаимодействующих с учащимися и наличие учебных ресурсов, в рамках которых обучение происходит. Учебные ресурсы должны быть выбраны и отработаны в соответствии с учебной методикой, позволяющей сгруппировать их в обучающие опыты, которые способствуют усвоению материала. (Шлоссер и Симонсон [Schlosser & Simonson] 2010, 2-3.)

Холден & Уэстфал [Holden & Westfall] 2010, 8) в своём перечне составляющих дистанционного обучения упоминают ещё один фактор: оценку результатов обучения.

Назаренко интересуется вопросом, можно ли при всем этом разнообразии определить элементы, присущие всему дистанционному обучению. Он считает следующие три параметра системообразующими для дистанционного обучения как понятия и определяющими его сущность:

- 1) Разделенность преподавателя и обучающегося в пространстве и/или во времени.
- 2) Сознательный/волевой контроль над процессом обучения со стороны студента (а не удалённого преподавателя).
- 3) Бесконтактное интерактивное общение студента с преподавателем и другими студентами посредством соответствующих технологий (в настоящее время - информационно-коммуникационных технологий). (Назаренко (2006, 49.)

Подводя итоги, можно сделать вывод, что характерными признаками большинства рассмотренных выше определений дистанционного обучения являются географическое и/или временное разделение преподавателя и обучающихся, взаимодействие участников учебного процесса с использованием информационно-коммуникативных технологий, самоконтроль обучающихся над процессом обучения, а также организованный характер обучения и оценки его результатов.

## **2.2 Историческая справка**

Холден и Уэстфал (Holden and Wesfall 2010, 2) и Шлоссер и Симонсон (Schlosser and Simonson 2010, 7) отмечают, что многие принимают дистанционное обучение за новую форму обучения, получившую широкое распространение в результате применения Интернета для обучения. На самом деле дистанционное образование имеет вековую историю. Согласно Шлоссеру и Симонсону (там же) дистанционное образование начало организовываться в 30-ые годы 19-ого века. Холмберг (Holmberg 2005, 14) отмечает, что обучение иностранным языкам дистанционно началось в Германии в 1856. Это было обучение по переписке (корреспондентское обучение), которое Холмберг (там же) называет первоначальной формой дистанционного обучения.

На протяжении истории дистанционного образования формы его организации изменились. Мур констатирует, что дистанционное образование развивалось постепенно и параллельно с развитием технологий, которые часто внедрялись в различные системы дистанционного образования по мере их разработки. Новые технологии и средства дополняли и поддерживали друг друга, не заменяя собой существующие. (Мур 2006, 24, 28.)

Историю развития дистанционного обучения можно разделять на поколения, в которых отражается технический прогресс и его влияние на дистанционное обучение. Как Мур, так и Уайт, различают в становлении дистанционного обучения три поколения:

Дистанционные курсы первого поколения представляли собой сначала печатные корреспондентские курсы, позднее курсы по радио (с 1920-ых годов) и по телевидению (с 1950-ых годов). Данная форма организации дистанционного обучения с односторонней обратной связью была преобладающей до 60-ых годов 20-ого века. Число дистанционных курсов первого поколения оставалось немногочисленным, так как считалось, что данная форма обучения не может обеспечить развитие навыков говорения и аудирования. (Мур 2006, 28-29); Уайт [White] 2003, 13-14.)

Мур (2006, 28-29) считает основание Открытого университета в Великобритании в 1969 году началом второго поколения. Второе поколение характеризуется использованием телевидения и мультимедийного подхода в дополнении к печатным материалам. Начиная со второго поколения, дистанционное обучение иностранным языкам становится более осуществимым благодаря аудио- и видеокассетам (Мур там же); Уайт [White] 2003, 13-14).

Третье поколение (начиная с 1980-ых годов) основывается на использовании компьютерных информационно-коммуникационных

технологий, что позволяет делать дистанционное обучение интерактивным. Связь между преподавателем и обучающимся, а также обучающимися между собой осуществляется в двухстороннем порядке либо через синхронные каналы связи (такие, как видео- и аудиоконференции), либо асинхронные (такие как электронная почта или дискуссионные форумы). Только после широкого внедрения Интернета (начиная с 1993-ого года) компьютерные и телекоммуникационные системы стали играть существенную роль в дистанционном обучении. (Мур 2006, 28-29); Уайт [White] 2003, 13-14.)

## **2.3 Уточнения к понятиям**

### **2.3.1 Дистанционное обучение с применением информационно-коммуникационных технологий**

Холден & Уэстфал [Holden & Westfall] 2010, 6) отмечают, что новые технологии, применяемые в обучении, привели к появлению новых моделей применения дистанционного обучения и, следовательно, к появлению новых терминов, таких, как *электронное обучение* (англ. 'e-learning'), *онлайновое обучение* (англ. 'online learning') и *компьютерное обучение* (англ. 'computer-based learning'), которые по существу имеют одно и то же значение.

Бриндли и др. рассматривают компьютерное обучение, электронное обучение, онлайновое обучение и дистанционное обучение как 4-ступенчатую иерархию форм обучения, осуществляемых через информационно-коммуникационные технологии. Компьютерное обучение является субкатегорией онлайнового обучения, и они оба являются субкатегорией электронного обучения. Дистанционное обучение является обобщающим понятием для обучения на основе информационно-коммуникационных технологий. (Бриндли и др. [Brindley et al.] 2004, 13.)

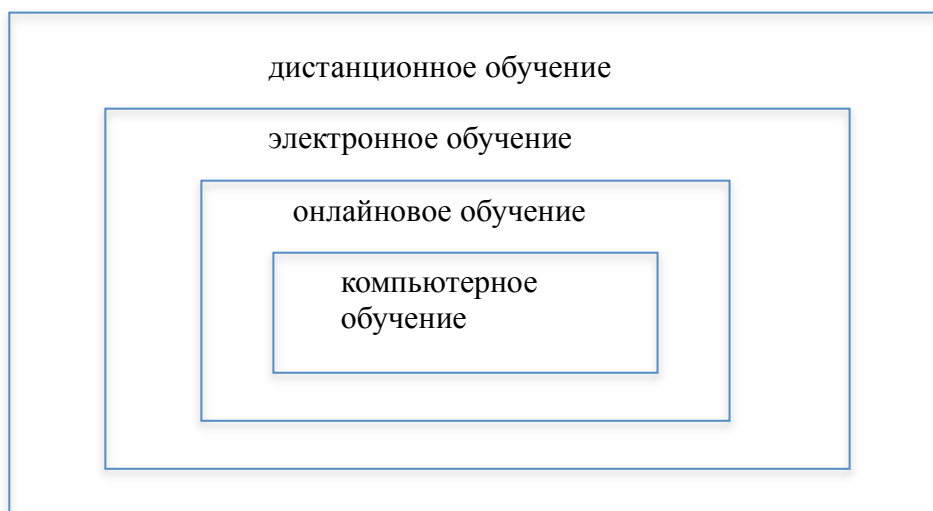


СХЕМА 1 Иерархия форм обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий (Бриндли и др. 2004).

*Электронное обучение*, как правило, обозначает обучение при помощи электронных средств, Интернета, телевидения и радио, аудио- и видеокассет и CD-ROM. Следовательно, электронное обучение определяется более узко, чем дистанционное обучение, в котором используются тоже печатные учебные материалы и корреспонденция. Печатные материалы тоже понимаются как форма технологий.

*Онлайновое обучение* является обобщающим термином для обучения через компьютерную сеть, например, с использованием Интернета.

Под *компьютерным обучением* подразумевается обучение с применением компьютера без подключения к сети, например, изучение интерактивного CD-ROM. Взаимодействие между преподавателем и обучающимся не предусмотрено. (Бриндли и др. [Brindley et al.] 2004, 13.)

### 2.3.2 Разница между дистанционным, заочным и открытым обучением

Ардовская (2008, 11) констатирует, что существует распространённое мнение о дистанционном обучении как одной из форм или синониме заочного обучения. Это мнение обусловлено дистанционным

характером заочного обучения. Дистанционное обучение и заочное обучение рассматриваются как синонимы тоже во многих словарях. Например Финско-русский словарь (SSV 2003) переводит *etäopiskelu* как «заочное (дистанционное) обучение». Полат и др. (2004, 14) подчёркивают, что эти понятия следует чётко развести.

Основная разница между заочным обучением и дистанционным обучением заключается в роли интерактивности. В дистанционном обучении интерактивность имеет постоянный и систематический характер, тогда как в заочном обучении она эпизодическая. Интерактивность в дистанционном обучении реализуется на двух уровнях, на уровне взаимодействия учителя и учащихся или альтернативно учащихся между собой и на уровне взаимодействия учащихся со средствами обучения. Во-вторых, с учётом того, что специфика каждой формы обучения влияет на организацию учебного материала, его структуру, способы взаимодействия участников учебного процесса, курс заочного обучения и курс дистанционного обучения отличаются друг от друга принципиально. Роль интернет-технологий обуславливает разные методы и формы обучения. В дистанционном обучении они встроены в учебный процесс, составляя его неотъемлемую часть. В-третьих, система управления деятельностью учащихся также обусловлена спецификой используемых интернет-технологий. (Полат и др. 2004, 14-15.)

Таким же ошибочным толкованием Полат и др. и Холмберг считают представление, что дистанционное обучение и открытое образование тождественные понятия. Дистанционное обучение представляет собой метод, а открытое образование подразумевает возможность избежать определённых академических ограничений, например, необходимости сдавать конкурсные экзамены, и изучать предметы по выбору. Открытое образование можно осуществлять в любой форме обучения, не только в дистанционной. Дистанционное обучение вовсе необязательно организовать по принципам открытого образования. (Полат и др. 2004, 14-15; Холмберг [Holmberg] 2005, 10.)



## 2.4. Классификация сетевых курсов дистанционного обучения

Термин *дистанционное обучение* может употребляться применительно к курсам обучения языку с весьма разными характеристиками. Курсы могут отличаться друг от друга, например, методом доставки учебного материала, возможностями для интерактивности, системой поддержки и ориентированностью на индивидуальную или групповую работу. (Уайт [White] 2003, 7-8.) Особенно велик спектр сетевых курсов. Мейсон (Mason 2001) объясняет это тем, что термин «сетевой курс» применяется без разбора как к курсам, которые доступны только в электронном виде, так и к курсам, где использование сети играет явно второстепенную роль.

Полат и др. выделяют по используемым технологиям два вида курсов, *полностью сетевые курсы* и *комплексные курсы*. Полностью сетевые курсы используют только компьютерные телекоммуникации, тогда как комплексные курсы, помимо собственно сетевых средств, используют и иные средства обучения, например CD-ROM, учебник, печатные, звуковые или аудиовизуальные пособия. (Полат и др. 2004, 177.)

Мейсон (Mason 2001) подходит к вопросу немного иначе. Его интересуют кроме роли сетевых упражнений и структура содержания и поддержки. Он различает следующие модели дистанционных курсов:

1. *Модель содержание + поддержка*. Мейсон считает эту модель самой ранней и самой распространённой категорией сетевых курсов. Модель основывается на двух главных компонентах, содержание и поддержка:

Содержание	Поддержка
Учебный материал - в печатном или электронном виде - с возможными аудио- или видео-вставками	- электронная почта и / или - компьютерная конференц-связь

Некоторое количество коллабораторных работ, комментариев пэрами или заданий, выполняемых в сети, может быть включено в курс. Однако, эти задания, то есть сетевой компонент курса, не занимают более 20% времени обучающихся. Мейсон также отмечает, что участники курса часто сообщают об испытываемых ими трудностях совмещать изучение учебного материала с участием в сетевой работе. (Мейсон [Mason] 2001.)

2. *Модель обёртывания* ('Wrap Around Model'). Данная модель подразумевает курсы, состоящие из специально подготовленного материала (напр. руководство к изучению курса, задания), который, образно говоря, обернут вокруг уже существующих материалов (учебники, CD-ROM или обучающие программы). Данную модель можно охарактеризовать и как 50/50 модель, так как работа в сети занимает приблизительно половину времени обучающихся, а работа с уже существующими материалами занимает другую половину. Эта модель даёт обучающимся больше свободы и возможностей применять курс. Кроме этого, в этой модели преподаватель выполняет более видимую роль по сравнению с моделью «содержание + поддержка». (Мейсон [Mason] 2001.) Уокер & Дэвис (Walker & Davis, 2010) называют подобный курс гибридным.

3. *Интегрированная модель*. Данная модель является противоположностью первой модели. Курс, построенный по интегрированной модели, состоит из коллаборативной работы и совместных заданий. Ядро курса составляют сетевые занятия, дискуссии, поиск и размышление об информации, выполнение задач. Грань между содержанием и поддержкой размыта, содержание курса носит динамичный характер и создаётся по ходу учёбы всем обучающимся коллективом. (Мейсон [Mason] 2001.)

### **3 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Фарнес и др. (Farnes et al. 2000) отмечают, что под воздействием социально-экономических факторов и технологического прогресса педагогическая наука не поспевала за быстрым ростом и развитием дистанционного обучения. По Шлоссеру и Саймонсону (Schlosser and Simonson 2010, 12), вплоть до 70-ых годов 20-ого века теоретическая основа дистанционного обучения практически отсутствовала.

Начиная с 60-ых годов, ряд исследователей развивали теоретическую основу дистанционного образования, во многом базируя свои теории на терминологии и научных данных, заимствованных из других областей педагогики, социологических и организационных исследований. Таким образом, их теории были самым тесным образом связаны с теориями в сфере традиционного современного образования. Несмотря на это, они не теряют своей теоретической и практической ценности для дистанционного обучения. (Фарнес и др. [Farnes et al.] 2000, 30.)

Ниже мы кратко рассмотрим некоторые основные теории в области как общей, так и дистанционной педагогики.

### **3.1 Теории, общие с традиционным образованием**

#### **3.1.1 Гуманистическая педагогика и личностно-ориентированный подход**

Моисеева и др. (2004) упоминают *личностно-ориентированный подход* на основе *гуманистической педагогики* и *конструктивизм* в качестве основополагающих концепций, находящихся отражение как в современном обучении в целом, так и в дистанционном обучении.

Согласно Моисеевой и др., Карл Роджерс (Carl Rodgers) является основоположником гуманистической педагогики. По теории Роджерса, обучение, основанное на гуманистической педагогике, должно быть ориентировано на каждого конкретного обучающегося с учётом его индивидуальных возможностей и способностей и оно должно делать основной акцент на его познавательную деятельность. Таким образом, личностно-ориентированное обучение даёт обучающемуся возможность развивать свою личность и раскрыть его потенциальные способности и индивидуальность. Личностно-ориентированное обучение формируется в процессе конкретной деятельности, как преподавателя, так и обучающегося. Для этого деятельность обучающегося должна быть соответствующим образом организована с учётом того, что обучающийся хорошо усваивает то, что осознает для себя важным и интересным. По мнению Моисеевой и др. новые информационные и коммуникационные технологии являлись катализатором перехода к личностно-ориентированному обучению, так как в рамках этих технологий можно более чутко реагировать на конкретные потребности обучающихся. (Моисеева и др. 2004, 17-18.)

#### **3.1.2 Конструктивизм**

Согласно Моисеевой и др. (2004, 32), конструктивизм по своей идеологии ближе других теорий стоит по отношению к личностно-

ориентированному подходу. Конструктивизм является философско-психологическим основанием образования, стремящимся к созданию собственного знания на основе ранее усвоенных знаний. Конструктивизм рассматривает учение как активный познавательный процесс, в котором учитель стимулирует обучающихся к самостоятельным размышлениям и новым взглядам на изучаемый предмет. Этому способствует откровенный и положительный психологический климат между преподавателем и обучающимися, стимулирующий обмен мнениями. Холмберг (Holmberg 2005, 25) отмечает, что к концу 20-ого века влияние конструктивизма начало ощущаться и в теориях, и практике дистанционного обучения.

### 3.1.3 Андрагогика

Хотя дистанционное обучение всё шире применяется и в обучении молодых людей, самой типичной целевой группой дистанционного обучения остаются взрослые (Холмберг [Holmberg] 2003, 11). Как отмечает Мартин (Martin 2009, 370), проектирование курсов для взрослых и обучение взрослых должно отражать особенности их учебных стилей, оно должно строиться на андрагогической модели. Андрагогика определяется как «раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога (ОА 2004.)»

Основоположником андрагогии считается М. Ноулз (M. Knowles). Он выделяет шесть положений, отражающих специфику взрослого человека как учащегося:

Во-первых, *необходимость знать*. Взрослым необходимо знать причины для изучения чего-либо, прежде чем начать учиться этому. Во-вторых, *представление обучающегося о самом себе* (я-концепция). У

взрослых оно заключается в ответственности за свои решения. Взрослые хотят, чтобы к ним относились как к людям, способным быть самостоятельными. Это касается и образования, взрослые хотят, чтобы им принадлежала ведущая роль в процессе своего обучения, включая планирование и оценку; следовательно, они обучающиеся, а не обучаемые. В-третьих, *роль опыта*. Взрослые имеют большой жизненный опыт, который может быть использован в качестве важного источника обучения. В-четвёртых, *готовность учиться*. Взрослые наиболее заинтересованы в изучении предметов, имеющих непосредственное отношение к их работе и личной жизни. Они предпочитают учить то, что им нужно знать и уметь делать, чтобы эффективно справляться с реальными жизненными ситуациями. В-пятых, *ориентация на учение*. В отличие от детей и юношества, которые ориентированы на предметно-центрированное учение, взрослые проблемно-центрированы, они обучаются для достижения конкретной цели. Взрослые усваивают новые знания и умения наиболее эффективно, когда они предъявляются в контексте реальных жизненных ситуаций, они рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений и навыков. В-шестых, *мотивация*. Для взрослых внутренние мотивы (желание получить большее удовлетворение от работы, самооценка, качество жизни и т.п.) важнее внешних мотивов (таких как повышение зарплаты, продвижение по службе и т.п.). (Ноулз, Холлтон, Свансон [Knowles, Holton, Swanson] 2005, 64-68; ОА 2004.)

В свете вышеизложенного нам представляется важным, во-первых, чтобы при разработке и проведении курса преподаватель-разработчик сумел учесть индивидуальные способности и потребности каждого обучающегося. На наш взгляд, это подразумевает индивидуальный график обучения, а также возможность включения в курс дополнительных и альтернативных упражнений, которые задаются по мере необходимости. Во-вторых, одинаково важным, нам кажется, чтобы преподаватель вёл с обучающимися активный диалог, касающийся как изучаемого предмета, так и других обоюднointересных

тем, что позволяет им обмениваться мнениями не только как преподаватель/обучающийся, а как двум равноправным взрослым. На курсах обучения иностранному языку на начальной стадии диалог, как нам кажется, целесообразно вести в основном на родном языке. В-третьих, учебный материал должен быть практическим, позволяющим обучающимся применять его в конкретных ситуациях.

## 3.2 Теории дистанционного обучения

### 3.2.1 Классификация теорий дистанционного образования Кигана

Десмонд Киган (Desmond Keegan) классифицировал теории дистанционного обучения на основе принципов, на которых они базируются. Его классификация содержит три группы: *теория индустриализации*, разработанная немецким учёным О. Петерсом (O. Peters); *теории взаимодействия и коммуникации*, основные концепции которых были выработаны Д. Баатом (J. Bååth), Б. Холмбергом (B. Holmberg), Д. Сьюартом (D. Sewart) и Д. Дэниэлом (J. Daniel); *теории автономности и независимости*, крупнейшими представителями которых являются Р.М. Деллинг (R. M. Delling), Ч. А. Ведемейер (C. A. Wedemeyer) и М. Г. Мур (M. G. Moore). (Киган [Keegan] 1996, 56.)

Фарнес и др. суммируют результаты анализа Кигана следующим образом: "Если говорить упрощённо, в теориях первой группы к дистанционному образованию применяются концепции расширенного *контекста* и процессов индустриализации. В теориях второй группы акцент делается на роли *технологий* в обеспечении средств связи и взаимодействия, в то время как теории третьей группы фокусируют своё внимание на *студенте* как таковом". (Фарнес и др. [Farnes et al.] 2000, 30-31.)

Далее Фарнес и др. констатируют, что теория Петерсена, проводящая аналогию между дистанционным обучением и процессом индустриализации, указывает на связь с различными поколениями дистанционного образования, его организационных и методических моделей. Теории взаимодействия и коммуникации, в свою очередь, иллюстрируют роль и потенциальные возможности различных технологий, а теории автономности и независимости фокусируют своё внимание на тех требованиях, которые дистанционное образование предъявляет к каждому отдельному обучающемуся. (Фарнес и др. [Farnes et al.] 2000, 30-31.)

Толстова (2010) приводит мнение Сабы (2007), согласно которому ядро теоретического обоснования современного дистанционного обучения было сформировано работами Б. Холмберга, Ч. А. Ведемейера и М. Г. Мура. Ниже мы подробнее остановимся на теориях Мура и Холмберга, на чьи работы мы в основном опирались в проектировании своего курса.

### **3.2.2 Теория трансактной дистанции**

Теория трансактной дистанции (Theory of Transactional Distance), разработанная М. Г. Муром в 70-80 годы 20-ого века, является одной из основных теорий дистанционного обучения. Шиарер (Shearer 2007, 220) считает теорию трансактной дистанции одной из ключевых теорий дистанционного обучения, которая имеет большое влияние на проектирование курсов в этой области.

По словам Мура, теория трансактной дистанции претендует, прежде всего, на описание дистанционного обучения как самостоятельной сферы педагогики, не являющегося «отклонением» от обучения в классе. Теория трансактной дистанции определяет область исследования дистанционного обучения в педагогических терминах. Мур подчёркивает, что дистанционное обучение является педагогической концепцией, а не просто географическим разделением преподавателя от обучающегося. Разделенность обучающегося и



преподавателя глубоко влияет на их поведение, на научение и преподавание. Между преподавателем и обучающимся существует психологическое и коммуникационное пространство, которое и есть трансактная дистанция. (Мур [Moore] 1997, 22; 2007, 89-90.)

На основе анализа большого количества дистанционных курсов Мур (там же) выделил три «критических элемента», присущих дистанционному обучению: структуру, диалог и автономию обучающегося. Трансактная дистанция является результатом взаимодействия этих трёх элементов.

Под *структурой* Мур подразумевает такие элементы разработки курса, как, например, цели обучения, расписание и последовательность прохождения курса, задания и упражнения, запланированное взаимодействие, а также стратегию оценивания. По своей структуре курсы свободно варьируются от строгих (с высокой степенью структуры) до свободных (с низкой степенью структуры). На курсах с высокой степенью структуры вышеуказанные элементы определяются разработчиками или / и преподавателем, тогда как на курсах с низкой степенью структуры обучающийся имеет определённую степень свободы в определении того, как и в каком темпе он будет учиться, то есть курсы с низкой степенью структуры более индивидуализированные. Индивидуализация курса требует взаимодействия (диалога) между преподавателем и обучающимся. Из этого следует, что диалог, с одной стороны, играет роль в определении структуры, а, с другой стороны, он предопределён структурой курса. (Мур [Moore] 2007, 91-92.)

Под *диалогом* Мур понимает межличностное взаимодействие между преподавателем и обучающимся в рамках условий, определённых структурой курса. Сообщения, которыми преподаватель и обучающийся обмениваются, способствуют пониманию обучающимся нового материала и ведут к формированию знаний. Мур считает термин *диалог* (англ. 'dialogue') предпочтительным термину *взаимодействие* (англ.

'interaction'). Взаимодействие может быть негативное или нейтральное, зато диалог используется для обозначения положительного взаимодействия. Диалог целенаправлен, конструктивен и ценимый обоими участниками. Объём диалога определён в основном структурой курса, в рамках которой преподаватель и обучающийся могут вести почти непрерывный диалог или возможность диалога вовсе отсутствует; между этими крайностями существует множество вариаций. (Мур [Moore] 1997, 24; 2007, 92-93.)

Под *автономией обучающегося* Мур имеет в виду характеристику обучающихся, способных проявить автономию в определении того, что изучать, как изучать и сколько изучать. Степень автономии варьируется между обучающимися. Высокоавтономные обучающиеся способны справиться с программой учёбы с низкой степенью структуры и диалога, тогда как обучающимся с меньшей степенью автономии необходима программа с большей степенью структуры и диалога. Они нуждаются в большей эмоциональной поддержке со стороны учителя. Высокоавтономным обучающимся нужна только инструментальная поддержка, то есть информация и советы для успешного завершения курса. (Мур [Moore] 1997, 31-32; 2007, 93-95.)

Курсы с низкой степенью структуры и высокой степенью диалога представляют низкую трансактную дистанцию. Курсы с высокой степенью структуры и низкой степенью диалога представляют высокую трансактную дистанцию. Чем больше трансактная дистанция, тем больше обучающимся придётся развивать автономию.

То, как курс структурирован и какие возможности для взаимодействия встроены в него, важнее формата доставки (полностью сетевой или гибридный курс, частично в классе, частично в сети) и навыков пользования компьютером. Предусмотренные преподавателем возможности для взаимодействия в рамках структуры курса, например, наставничество и поощрение, имеют бóльшую корреляцию с чувством удовлетворённости результатами курса, чем взаимодействие,

инициируемое самими обучающимися. (Стейн и др. [Stein et al.] 2005, 114-115.)

Структура воспринимается обучающимися по-разному. Важно, чтобы преподаватель планировал взаимодействия на курсе с учётом предпочтения обучающихся касательно структуры курса. Одинаково важно, чтобы обучающиеся высказали свои ожидания о структуре, чтобы преподаватель мог адаптировать курс для них. (Стейн и др. [Stein et al.] 2005, 114-115.)

Ли и Рха (Lee & Rha, 2009) отмечают, что хорошо продуманная структура может в определённой мере компенсировать взаимодействие с преподавателем, в особенности на курсах с рецептивными упражнениями, направленными на понимание, запоминание и повторение материала.

Согласно Толстой (2010, 36), гуманистический подход к обучению нашёл свою реализацию в теории трансактной дистанции, в которой применяется идея учебной автономии, разработанная представителями гуманистической психологии.

### **3.2.3 Основанная на эмпатии теория Холмберга**

Б. Холмберг уже с 60-ых годов занимается разработкой теории дистанционного обучения. Его теория называется «Теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии» (A Theory of Distance Education Based on Empathy). Холмберг основывает свою теорию на том, что эмпатия и личные отношения между обучающимся и учителем поддерживают мотивацию и способствуют улучшению результатов процесса изучения (Холмберг [Holmberg] 2007, 69).

На взгляд Холмберга, эмпатия должна служить руководствующим принципом во всём процессе дистанционного обучения, включая, кроме

взаимодействия между преподавателем и обучающимся, и разработку курса и его администрирование. Он констатирует, что установление эмпатических отношений между преподавателем и обучающимся не требует общения лицом к лицу, а эмпатию можно развивать путём вовлечения обучающихся в процесс принятия решений. Этому способствует проблемно-ориентированная презентация учебного материала в стиле, характерном беседе (англ. 'conversation-like presentation'), а также дружеским, оперативным взаимодействием между всеми участниками учебного процесса. (Холмберг [Holmberg] 2003, 41-42, 70.)

Холмберг определяет шесть постулатов, на которых он основывает свою теорию:

- 1) Ощущение наличия личных отношений между обучающей и обучаемой сторонами позволяет получать удовольствие от учёбы и повышает мотивацию.
- 2) Такие чувства могут стимулировать хорошо подготовленные материалы для самообучения и двустороннее общение на расстоянии.
- 3) Интеллектуальное наслаждение и мотивированность обучения, правильный выбор учебной стратегии и методики повышают эффективность обучения, облегчают достижение поставленных целей.
- 4) Атмосфера, язык и условности дружеского общения способствуют возникновению ощущения наличия личных отношений в соответствии с постулатом 1.
- 5) Сообщения, отправляемые и принимаемые в разговорной форме, сравнительно легче понимаются и запоминаются.
- 6) Разговорный подход может быть успешно применён для средств, используемых в дистанционном образовании. (Холмберг [Holmberg] 2005, 38; 2007, 70.)

Самым эффективным практическим применением своей теории Холмберг (Holmberg 2007, 69) считает *обучающую и учебную беседу* (англ. 'teaching-learning conversation'). Первоначально Холмберг употреблял термин *guided didactic conversation* (направляемая дидактическая беседа), однако позднее отказался от этого термина из-за того, что многие англоговорящие под словом *didactic* (дидактический) подразумевают авторитарный подход и подчинение обучающегося, чего он не имел в виду (Холмберг [Holmberg] 2003, 42; 2005, 23).

Обучающая и учебная беседа направлена на установление эмпатии и хороших личных отношений между участниками учебного процесса. Для достижения этого в рамках обучающей и учебной беседы используются как реальные, так и учебные (смоделированные) диалоги. (Холмберг [Holmberg] 2007, 70.)

Реальные диалоги имеют место при взаимодействии преподавателя с обучающимся в письменной форме, по телефону, при помощи компьютера и современных телекоммуникационных систем. Поводом для реальных диалогов служат, например, комментарии, советы учителя и вопросы обучающихся. (Холмберг [Holmberg] 2007, 70.)

Под учебной беседой Холмберг подразумевает лично-ориентированную презентацию учебного материала в стиле, который способствует возникновению эмпатии у обучающихся. Характерным для учебной беседы является легко читаемый учебный материал, написанный в относительно разговорном стиле, как будто преподаватель ведёт беседу с обучающимся. (Холмберг [Holmberg] 2007, 70.)

Холмберг считает лично-ориентированный подход, направленный на установление эмпатии как в реальных, так и учебных диалогах, важнейшей характеристикой хорошего дистанционного обучения. Он расценивает организованное дистанционное обучение как

опосредованную форму обучающей и учебной беседы. (Холмберг [Holmberg] 2005, 36.)

Толстова отмечает, что эмпатия может рассматриваться как общая педагогическая цель, требуемая во многих ситуациях традиционного обучения. В гуманистической педагогике она выступает в качестве главного педагогического требования. Однако именно Холмберг предложил применение эмпатического подхода в дистанционном обучении. По Толстой, главная заслуга теории Холмберга заключается в том, что она обращает внимание на важность синхронной двусторонней связи, крайне необходимой для диалога между учителем и обучающимся. В традиционном дистанционном обучении эта связь отсутствует, что отрицательно сказывается на эффективности процесса обучения. (Толстова 2010, 35.)

## **4 ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЭФФЕКТИВНОГО КУРСА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

На эффективность курса дистанционного обучения в сети оказывает влияние множество факторов, например, выбранная система управления курсом, структура курса, взаимодействие между преподавателем и обучающимся, взаимодействие между обучающимся и учебным заведением, компьютерная грамотность как обучающегося, так и преподавателя, временные ресурсы и мотивация обучающегося и т.д. В этой главе мы будем рассматривать факторы, касающиеся разработки, строения и функционирования курса, на которые преподаватель-разработчик самостоятельно или во взаимодействии с обучающимися может повлиять.

### **4.1 Одни высокие технологии - не гарантия эффективности**

Информационные технологии широко используются в современном дистанционном обучении. Они ускоряют доставку материалов обучающимся, упрощают коммуникацию между участниками процесса

обучения, позволяют расширить и обогатить диапазон учебного материала. Розина отмечает, что многие надежды на повышение эффективности обучения связываются с формами обучения, активно использующими современные образовательные технологии. Однако, одно использование высоких технологий не гарантирует эффективность дистанционного обучения. Розина констатирует, что образовательные технологии обучения, под которыми она понимает комплекс методов и форм обучения, основанный на использовании технических средств, не могут быть плохими или хорошими сами по себе. Эффективность педагогического процесса обучения и взаимодействия зависит от того, как они используются. Каждое техническое средство обучения имеет свои преимущества и недостатки, поэтому гибкая комбинация технических средств или уравновешенный баланс сред обучения (печатной, аудио, телевизионной, компьютерной) - лучший способ их использования. (Розина 2002, 245-246.)

Уайт находит особо важным отличать роль технологий в доставке дистанционных материалов от их роли в обеспечении интерактивного обучения. Она считает, что в рамках уже существующих моделей организации дистанционного обучения технологии достаточно хорошо применяются для доставки материалов. Зато актуальным вопросом остаётся, как лучше использовать технологии в предоставлении обучающимся возможностей для интерактивного обучения. (Уайт [White] 2003, 15.) Тоже Полат и др. (2004, 320) считают, что в условиях широкомасштабного применения современных информационных технологий в дистанционном обучении на первом плане должна быть педагогическая, содержательная его организация.

#### **4.2 Факторы, способствующие повышению эффективности дистанционного обучения**

Как уже отмечалось выше (см. с. 22), теоретическая основа дистанционного обучения развивалась параллельно с традиционными



(недистанционными) формами обучения. Следовательно, факторы эффективности традиционного обучения во многом приемлемы и в дистанционном обучении. Но дистанционная форма обучения предъявляет и ряд специфических требований касательно эффективности обучения. Ниже мы будем рассматривать некоторые факторы, влияющие на эффективность как традиционного, так и дистанционного обучения.

#### **4.2.1 Общие факторы, способствующие эффективному обучению взрослых по Невги и Тирри**

Невги и Тирри изучали факторы, способствующие или мешающие эффективному обучению взрослых в сетевой среде. В своём изучении они исходили из критериев осмысленного обучения, разработанных Йонассеном (Jonassen 1995). Невги и Тирри идентифицировали шесть факторов, способствующих эффективности обучения. Во-первых, *трансфер знаний*, что подразумевает возможность применять полученные знания и навыки на практике уже во время или сразу после курса. Обучающиеся считают это признаком хорошего курса. Во-вторых, *совместная деятельность*, способствующая обучению путём обязательства участников курса действовать сообща и интерактивно для достижения поставленных целей учёбы. В-третьих, *интенциональность и активность*, что подразумевает активность самих обучающихся в планировании своей учёбы и достижении поставленных целей. Учебному процессу способствует самоуправляемость обучающихся, их возможность самим определять темп и цели своей учёбы.

В-четвёртых, *комментарии и поддержка преподавателя*, которые помогают обучающимся оценивать свои знания и умения, что чрезвычайно важно в дистанционном обучении. В-пятых, *конструктивность*, которая подчёркивает активную роль обучающихся в присвоении знаний. По мнению обучающихся, хороший сетевой курс многосторонен и его дополнительные материалы и ссылки способствуют углублённому изучению материала. В-шестых,

*индивидуальная среда обучения*, учитывающая разные исходные позиции, способности и умения участников курса. (Невги и Тирри [Nevgi & Tirri] 2001, 129-133.)

#### **4.2.2 Принципы хорошей практики обучения по Чикерингу и Гамсону**

Чикеринг и Гамсон (Chickering and Gamson 1987) изучали, как улучшить обучение и преподавание в высшем образовании и разработали семь принципов хорошей практики обучения:

- 1) поощрение контактов между студентами и преподавательским составом;
- 2) развитие сотрудничества студентов;
- 3) использование активных форм обучения;
- 4) быстрая обратная связь;
- 5) эффективное использование времени;
- 6) чёткое формулирование ожиданий и требований;
- 7) учёт способностей студентов и маршрутов обучения.

Хотя эти принципы были разработаны для контактового обучения, Чикеринг и Эрман (Chickering and Ehrman 1996) утверждают, что они применимы и для сетевых курсов с использованием новых информационных технологий. Ньюлин и Ванг (Newlin and Wang 2002, 329) считают, что путём использования этих принципов разработка сетевых курсов будет педагогически обоснованной, а не продиктованной применением технологий.

#### **4.3 Специфика организации дистанционных курсов по иностранному языку**

Полат и др. подчёркивают необходимость организовать процесс дистанционного обучения иностранному языку с учётом как целей обучения для данного типа заведения и группы, так и общих закономерностей обучения иностранным языкам. Успешность и

качество дистанционного обучения в высокой степени зависят от эффективной организации и методического качества используемых материалов, а также от руководства и мастерства педагогов. (Полат и др. 2004, 301-302.)

По Полат и др., организация эффективного дистанционного курса по иностранному языку предполагает, во-первых, *тщательное планирование*, деятельность обучающегося и её организация детально планированы, задачи и цели обучения чётко поставлены, необходимые учебные материалы доставляются по мере выполнения предыдущих заданий; во-вторых, *интерактивность*, так как специфика преподавания иностранного языка заключается в постоянном общении, в интерактивности самого процесса, и дистанционные курсы должны обеспечивать максимально возможную интенсивность между обучающимся и преподавателем и другими участниками курса, а также обратную связь между обучающимся и учебным материалом; в-третьих, *высокоэффективную обратную связь*, которая должна быть как пооперационной, оперативной (на этапе формирования навыков), так и отсроченной в виде внешней оценки со стороны преподавателя; в-четвёртых, создание *естественной языковой среды*, межкультурный компонент курса, а также использование имеющихся возможностей общения с носителями языка положительно влияют на мотивацию, которая является важнейшим элементом любого курса дистанционного обучения; в-пятых, *модульную структуру*, обучающиеся должны иметь возможность чётко осознавать своё продвижение от модуля к модулю и выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению преподавателя, в зависимости от уровня обученности. Объёмные модули или курсы заметно снижают мотивацию обучения; в-шестых, *звуковое и иллюстративное сопровождение*, которое может быть реализовано на основе либо сетевых технологий, либо CD-ROM. (Полат и др. 2004, 319-320.)

При разработке курса Полат и др. рекомендуют использовать следующие принципы, имеющие методологическое значение для успешного обучения иностранным языкам дистанционно:

- 1) *Коммуникативный принцип*, который обеспечивается главным образом при работе в малых группах сотрудничества над совместными проектами, в том числе и международными с носителями языка, а также при работе с разнообразной информацией.
- 2) *Принцип сознательности*, который предусматривает опору на определённую систему правил, дающих обучаемым представление о системе изучаемого языка.
- 3) *Принцип опоры на родной язык обучаемых*, что должно находить отражение в организации ознакомления обучающихся с новым языковым материалом.
- 4) *Принцип наглядности*, который предусматривает различные виды и формы наглядности, например, языковую наглядность (отбор аутентичных текстов и речевых образцов), зрительную и слуховую наглядность при использовании разнообразных мультимедийных и программных средств.
- 5) *Принцип доступности*, что обеспечивается за счёт разработки учебного материала разных уровней сложности и за счёт интерактивного режима работы.
- 6) *Принцип положительного эмоционального фона*, что подразумевает создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания, взаимопомощи и доверия в отношениях между преподавателем и обучающимся, между обучающимися. Этот принцип должен быть заложен в идеологию курса и всего процесса обучения. (Полат и др. 2004, 323-324.)

Ниже мы подробнее остановимся на некоторых факторах эффективности дистанционного обучения, которым придаётся особое значение в исследованной нами литературе.

#### **4.4 Интерактивность и взаимодействие**

Интерактивность является важным элементом успешного дистанционного обучения. Холмберг рассматривает интерактивность,

наряду с презентацией содержания, как одну из двух составляющих дистанционного обучения. Он подчёркивает необходимость осознания важности процесса взаимодействия преподавателя с обучающимися. (Holmberg 2005, 10.) Тоже Полат и др. рассматривают интерактивность как ключевое. В особенности курсы по иностранным языкам должны обеспечивать максимально возможную интерактивную связь между обучающимся и преподавателем. (Полат и др. 2004, 324.) По мнению Пельца (Pelz 2004, 37), как раз интерактивность является той характеристикой, которая отличает эффективный дистанционный курс от заочного курса с применением информационно-коммуникативных технологий. На наш взгляд, интерактивность является связывающим звеном также между 1-ым и 3-им принципами Чикеринга и Гамсон.

На Российском портале открытого образования интерактивность обучения определяется как «один из основных способов активизации познавательной деятельности обучаемого и, следовательно, повышения эффективности подготовки на основе интерактивного взаимодействия.» Интерактивное взаимодействие, в свою очередь, определяется как «взаимодействие с компьютером и диалог “человек-машина”, которые включают, электронную почту, электронную доску объявлений, онлайн тематические обсуждения, чат, аудиоконференции, видеоконференции, обмен данными и файлами, единый планшет, единое сетевое приложение и др.» (РПОО 2010.)

Роблайр и Экхамл, ссылаясь на определения Вагнер (Wagner 1994, 1997) отмечают, что интерактивность (англ. 'interactivity') является характеристикой информационных систем, а взаимодействие (англ. 'interaction') ориентировано на поведение людей. Эти свойства взаимосвязаны, и они оба должны присутствовать в курсе дистанционного обучения. Технологии, предоставляющие возможности для высокой интерактивности, необходимы для обеспечения высокого взаимодействия между пользователями а также между пользователем и системой. (Роблайр и Экхамл [Roblyer & Ekhaml], 2000.)

#### 4.4.1 Типы взаимодействия

Мур выделяет три типа взаимодействия, которые должны быть предоставлены во всех системах дистанционного образования:

*Взаимодействие обучающийся - содержание*, при котором обучающийся самостоятельно взаимодействует с учебным материалом в той форме, в которой материал представлен. Это основополагающее свойство обучения, так как именно в процессе умственного взаимодействия с содержанием происходит научение.

*Взаимодействие обучающийся - преподаватель*, при котором обучающийся и преподаватель вступают в различные формы диалога. Мур находит роль данного типа взаимодействия особо важной в предоставлении обучающимся возможности получать от преподавателя индивидуализированные комментарии и рекомендации касательно того, как хорошо они освоили изучаемый материал и как хорошо они применяют его.

*Взаимодействие обучающийся - обучающийся*, при котором обучающиеся взаимодействуют друг с другом, или один на один, или в группах. Мур считает это важным ресурсом обучения. Однако, объём взаимодействия зависит от контингента целевой аудитории: для взрослых, которые более самостоятельны и автономны, чем молодые обучающиеся, значение взаимодействия как источника мотивации может быть менее важно. (Мур [Moore] 1989.)

Хилман и др. предложили добавить четвёртый тип взаимодействия к классификации Мура, *обучающийся - интерфейс*. Под данным типом взаимодействия Хилман и др. подразумевают взаимодействие обучающегося с технологиями, используемыми на курсе дистанционного обучения. Для успешного участия в обучении обучающиеся должны уметь взаимодействовать с интерфейсом курса. Умение пользоваться

коммуникационными технологиями курса положительно коррелирует с степенью удовлетворённости курсом. (Хилман и др. [Hillman et al.] 1994.)

Рамос и Йудко (Ramos & Yudko 2008, 1175) констатируют, что положительное взаимодействие обучающегося с интерфейсом влияет на все другие формы онлайн-взаимодействия, а также на общую удовлетворённость курсом.

#### **4.4.2 Компьютерно-опосредованная коммуникация**

Воздействие в современном дистанционном обучении осуществляется в основном на основе компьютерно-опосредованной коммуникации.

Под *компьютерно-опосредованной коммуникацией* (КОК) понимается общения с помощью компьютерных технологий. Горошко, подытоживая характеристики компьютерно-опосредованной коммуникации, отмечает, что данный термин используется широко для обозначения всех видов общения и передачи информации через компьютерные сети, включая Интернет. Сам процесс коммуникации в зависимости от её целей подразделяется на информационный этап, то есть получение и поиск информации (англ., 'informatics') и собственно коммуникативный акт (англ., 'conferencing'). (Горошко 2009, 445.)

Ньюлин и Ванг констатируют, что компьютерно-опосредованная коммуникация увеличивает и облегчает взаимодействие между обучающимся и преподавателем, а также обучающихся между собой. Им легче выходить на контакт друг с другом, пояснять и уточнять информацию, просить о помощи и оказывать её. (Ньюлин и Ванг [Newlin and Wang] 2002.)

Чикеринг и Эрман (Chickering and Ehrman 1996) считают в особенности *асинхронную коммуникацию* (когда коммуникация происходит с задержкой по времени, например, электронная почта, сетевые форумы) «большим успехом», так как общий объем коммуникации увеличивается

и многие обучающиеся находят эту форму коммуникации более комфортабельной и удобной, чем коммуникацию лицом к лицу.

Ньюлин и Ванг утверждают, что *синхронная коммуникация* (когда пользователи обмениваются сообщениями в режиме реального времени, например чаты) может успешно использоваться для проведения сетевых уроков, когда преподаватель и обучающиеся встречаются в сети в обговорённое время. Синхронная коммуникация также существенно увеличивает интерактивность обучающихся, они более активно принимают участие в уроке, задают вопросы и высказывают комментарии. Ньюлин и Ванг объясняют это большей анонимностью синхронной сетевой коммуникации по сравнению коммуникацией с преподавателем в классе. Эффект анонимности сохраняется даже тогда, когда имена участников урока (чата) видны другим участникам. Благодаря усиленной интерактивности, ошибки и неясные моменты с большей вероятностью будут исправлены. (Ньюлин и Ванг [Newlin and Wang] 2002, 326.)

Как Чикеринг и Эрман так и Ньюлин и Ванг отмечают роль компьютерно-опосредованной коммуникации в использовании активных форм обучения. Компьютерно-опосредованная коммуникация может способствовать формированию виртуальных групп сотрудничества обучающихся, позволяющих им размышлять и обмениваться мнениями и впечатлениями о том, чему они учатся. (Чикеринг и Эрман [Chickering and Ehrman] 1996; Ньюлин и Ванг [Newlin and Wang] 2002, 326.)

Из этих соображений Ньюлин и Ванг (Newlin and Wang 2002, 326-327) рекомендуют использовать как можно больше разных форм компьютерно-опосредованной коммуникации для поощрения взаимодействия между преподавателем и обучающимся, а также обучающимися между собой.

К такому же выводу пришла и Хурд (Hurd 2008, 91), которая отмечает, что путём создания и максимального использования возможностей для



взаимодействия в сети с помощью, например, дискуссионных форум, блогов и других инструментов можно помочь обучающимся преодолеть возможные аффективные трудности дистанционного обучения.

Абдель-Максуд изучала зависимость удовлетворённости курсом и отметок обучающихся от интерактивности (как синхронной так и асинхронной) курса дистанционного обучения и пришла к выводу, что ключевым предсказателем удовлетворённости была не степень, в которой обучающиеся участвовали в интерактивных взаимодействиях курса, а скорее то, что они ощущали, что в курсе было много взаимодействия. Это служит индикатором *викарного научения* (научение через наблюдение), когда обучающийся активно наблюдает за работой других и извлекает выгоду из их взаимодействия, хотя сам не инициирует взаимодействие или не вступает в него. (Абдель-Максуд [Abdel-Maksoud] 2007.)

Хаккарайнен считает одним из недостатков сетевых образовательных сред то, они не пробуждают чувство общности у обучающихся. Он подчёркивает важность обеспечить обучающихся инструментами, помогающими им видеть присутствие других обучающихся в сети и быть в курсе об их деятельности на курсе (англ., 'awareness tools'). На наш взгляд компьютерно-опосредованная коммуникация, в особенности её асинхронные формы, хорошо служат этой цели. (Хаккарайнен [Hakkarainen] 2001, 42.)

#### **4.4.3 Качество взаимодействия**

Не только количество, но и качество взаимодействия обучающегося с преподавателем или сокурсниками имеет сильную положительную корреляцию с тем, насколько обучающиеся и преподаватели удовлетворены курсом (Пельц [Pelz] 2004, 37).

Как Холмберг подчёркивает в своей теории об обучающей и учебной беседе, взаимодействие между преподавателем и обучающимся не

должно быть только передачей информации от одного к другому. Личностный и поддерживающий тон и стиль коммуникации одинаково значимы. (Холмберг [Holmberg] 2005.) Полат и др. называют это «положительным эмоциональным фоном», под которым она подразумевает создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и доверия. Этот подход должен распространяться на весь процесс обучения. (Полат и др. 2004, 324.) Энтузиазм к преподаваемому предмету и юмор являются свойствами самых запоминающихся преподавателей. Передать свой энтузиазм и юмор обучающимся на сетевом курсе непросто, но возможно. Феликс приводит пример, как преподаватель через юмористические и нестандартные заголовки способствует созданию положительного настроения. (Феликс [Felix] 2003, 149.)

Следует отметить, что взаимодействие может оказать и отрицательное влияние. Хурд (Hurd 2008, 91) предостерегает, что усиленное взаимодействие в сети в условиях физического отсутствия преподавателя и сокурсников может причинить обучающимся стресс. Тоже Рамос и Йудко (Ramos & Yudko 2008, 1180-81) отмечают, что участие в дискуссиях и других формах взаимодействия в сети требует много времени и может отвлекать обучающегося от изучения учебного материала. Уайт (White 2003, 23, 56), в свою очередь, напоминает, что обучающиеся относятся к взаимодействию по-разному и индивидуальные предпочтения для количества и уровня взаимодействия варьируются существенно.

#### **4.5 Социальное присутствие и стратегии для его создания**

Социальное присутствие является одним из переменных факторов, способствующих формированию чувства общности у обучающихся. Социальное присутствие влияет не только на степень удовлетворённости курсом, но и на результаты обучения. (Арагон

[Aragon] 2003, 61.) Гунавардена и Зитл (Gunawardena and Zittle, 1997, 9) определяют социальное присутствие как "степень, в которой человек воспринимается как 'настоящий' в опосредованной коммуникации".

Целью социального присутствия является создание такой непринуждённой сетевой среды, в которой обучающийся может чувствовать себя комфортно с преподавателем и другими обучающимися. Социальное присутствие можно увеличивать, например, если 1) в начале курса помещаются приветствие и короткая самопрезентация преподавателя (в виде видеоклипа или письменного обращения с фотографией), а также самопрезентации обучающихся; 2) используется односторонняя и, по возможности, двусторонняя аудиосвязь, позволяющая передавать и эмоциональный фон говорящего, что отсутствует в письменной информации; 3) обучающимся предоставляются упражнения для выполнения в сотрудничестве (коллаборативное обучение); 4) преподаватель работает активно и оперативно, принимает активное участие в дискусионных форумах, отвечает на сообщения по электронной почте в течение 24 часов, (если по-другому не оговорено), даёт индивидуализированные комментарии по сданным упражнениям и по успеваемости обучающегося; 5) преподаватель делится с обучающимся своим опытом, личными переживаниями, впечатлениями, беседует с ними не только об учёбе, что существенно увеличивает социальное присутствие, так как обучающиеся с большим доверием и сочувствием относятся к преподавателю, о рабочей и личной истории которого они знают; 6) преподаватель использует доброжелательный юмор в своих сообщениях и высказываниях, так как юмор сближает людей и уменьшает социальную дистанцию. (Арагон [Aragon] 2003, 60-65.)

Гунавардена и Зитл (Gunawardena и Zittle, 1997) в своих исследованиях установили, что увеличение социального присутствия преподавателя через компьютерную видеоконференцсвязь привело к большей удовлетворённости обучающихся, а также улучшило их успеваемость. Роуз отмечает, что в свете исследований о значении взаимодействия

преподавателя с обучающимся, а также о значении для успеваемости частых обращений к материалу курса, в сети нужно найти новые инновационные способы поддерживать интерес обучающегося к курсу. Одним из таких способов она считает короткие видео-клипы, приготовленные преподавателем, в которых он разъясняет задания, отвечает на вопросы обучающихся или обсуждает еженедельные темы. В особенности обучающиеся на полностью сетевых курсах (без контактного обучения) получают выгоду от присутствия преподавателя через видео. Согласно Роуз они чувствуют бóльшую приобщённость к курсу. Кроме того, они чувствуют, что они лучше учатся. (Роуз [Rose] 2009.)

#### **4.6 Поддержка обучающегося**

Поддержка обучающегося имеет особое значение в рамках дистанционного обучения ввиду отделения обучающегося от учебного заведения. При помощи системы поддержки можно также повлиять на те переменные факторы, которые заставляют обучающегося прервать учёбу. (Бриндли и др. [Brindley et al] 2004, 10-11.) Тоже Завицки-Рихтер считает, что при сетевом дистанционном обучении поддержка обучающихся играет более значимую роль, чем в традиционном обучении. Обучение через коммуникационные технологии требует от обучающихся большей степени автономии по сравнению с контактным обучением. Тогда поддержка сетевого преподавателя, способствующая самостоятельному научению, имеет ключевое значение. Кроме этого, сетевое обучение требует от обучающегося больше разных умений и компетентностей, которые нужно развивать. Например медиа-компетентность (умение искать и критически оценивать информацию) и социальная компетентность важны при обучении в сети. (Завицки-Рихтер [Zawicki-Richter] 2004, 52.)

Бриндли и др. (Brindley et. al 2004, 9) констатируют, что под поддержкой обучающегося понимаются все интерактивные действия и службы в обучении, направленные поддержать и облегчать учебный процесс и

помочь обучающимся достичь поставленных целей, включая преподавание и наставничество (англ., 'tutoring'), консультирование, административные процессы, например, набор и регистрацию обучающихся, библиотечно-информационную службу.

Торпе (Thorpe 2003, 201) коротко определяет систему поддержки как «все те элементы, способные реагировать на определённого обучающегося или группу обучающихся до, во время и после учебного процесса».

Согласно Реккдалу (Rekkedal 2004, 81), в сетевом дистанционном обучении система поддержки подразделяется на две подсистемы, разработка курса (поддержка, встроенная в материалы курса) и учебный процесс (деятельность направленная поддержать обучающегося во время учёбы).

#### **4.6.1 Функции поддержки**

Тайт (Tait 2000, 289) выделяет три основные функции поддержки обучающегося: 1) *когнитивную функцию*, которая направлена на поддержку и развитие научения через стандартные и единые элементы учебного материала, а также через учебные ресурсы, предоставляемые обучающимся; 2) *аффективную функцию*, которая направлена на обеспечение учебной среды, которая поддерживает студентов, создаёт привязанность к курсу и увеличивает чувство собственного достоинства; 3) *системную функцию*, которая направлена на создание административных процессов и информационных систем управления, которые эффективны, прозрачны и удобны в пользовании для обучающихся.

Поддержка обучающегося нередко воспринимается в основном в контексте административных процессов, в ущерб другим функциям. Однако, эти функции взаимосвязаны и взаимозависимы, и все они должны предусматриваться в курсе обучения. (Тайт [Tait] 2000, 289.)

#### **4.6.2 Обучающиеся сообщества как форма поддержки**

Системы поддержки обучающегося всегда стремились способствовать формированию обучающихся сообществ (англ., 'learning community') в рамках имеющихся возможностей, например, через центры обучения, региональные сети и телефонную технологию. Применение Интернета для обучения подчёркивает значение обучающихся сообществ, а также облегчает их формирование. Обучающиеся сообщества действуют в трёх сферах, они порождают чувство принадлежности в обучающихся и создают сеть социальной поддержки (аффективная сфера), способствуют научению через взаимодействие обучающийся – обучающийся (когнитивная сфера) и помогают обучающимся при взаимодействии с административными службами курса (системная сфера). (Бриндли и др. [Brindley et al.] 2004, 13.)

Интерактивность играет важную роль в обеспечении обучающихся поддержкой. С помощью как синхронных, так и асинхронных бесед, вопросов и ответов обучающиеся могут оказывать поддержку друг другу в учёбе, а преподаватель может вступать в обратную связь с ними, что усиливает отзывчивость и доступность преподавателя. Такман находит важным, чтобы преподаватель имел «приёмные часы» даже в сетевом обучении, он дежурит в синхронном чате в определённое время. В особенности обучающиеся со склонностью медлить с учёбой имеют выгоду от такой поддержки. (Такман [Tuckman] 2007.)

#### **4.6.3 Начало обучения – критический момент**

Самое начало курса является критическим моментом с точки зрения поддержки. Обучающиеся дистанционно нуждаются в особом внимании в начальный период занятий, когда наибольшее число студентов бросает обучение. Им также требуется помощь в поддержании мотивации. (Ботт [Bååth] 1982 цит. по: Фарнес и др. [Farnes et al.] 2000, 32.) Тоже Уайт подчёркивает значение высококачественной поддержки и обратной связи с преподавателем в самом начале курса. Это

способствует успешной интеграции обучающегося в курс. (Уайит [White] 2003, 129.)

Взрослые обучающиеся, которые раньше не учились дистанционно, нередко испытывают когнитивную перегрузку в начале обучения, что заставляет их прервать обучение. Когнитивная перегрузка является результатом новых сложных задач, с которыми обучающиеся должны справляться одновременно в начале обучения. (Тайлер-Смит [Tyler-Smith] 2006.)

Тайлер-Смит выделяет пять задач, которые могут привести к когнитивной перегрузке:

- 1) освоение компьютерных технологий, используемых в курсе;
- 2) освоение системы управления обучением (англ., 'Learner Management System'), обучающийся должен разработать ментальную схему структуры содержания и системы навигации по курсу, чтобы уметь целесообразно пользоваться им;
- 3) освоение содержания курса;
- 4) осмысление и освоение роли дистанционного студента, которая требует большей самостоятельности и мотивации по сравнению с ролью студента в контактном обучении;
- 5) освоение компьютерно-опосредованной коммуникации. (Тайлер-Смит [Tyler-Smith] 2006.)

Тайлер-Смит рекомендует проводить ознакомительное собеседование с новыми участниками до начала курса. Возможность познакомиться с преподавателем и другими участниками курса, а также опробовать курс под руководством преподавателя может существенно снизить когнитивную погрузку и тем же уменьшить отсев. Что касается разработки курса и его строения, Тайлер-Смит рекомендует сделать начало курса медленным по темпу с тем, чтобы дать участникам больше времени ознакомиться с содержанием, системой управления обучения и другими участниками. Модули в начале курса должны быть короткие с

интересными, но относительно нетребовательными заданиями. Это позволяет участникам развивать самоуверенность и технические навыки, а также испытывать чувство успеха и удовлетворённости. (Тайлер-Смит [Tyler-Smith] 2006.)

Ванг и Ньюлин считают целесообразным, чтобы преподаватель чётко следил за тем, как часто обучающиеся обращаются к заданиям курса, в особенности в первую неделю. Ванг и Ньюлин обнаружили корреляцию между количеством обращений к курсу в течение первой недели курса и итоговыми отметками обучающегося в конце курса. Если обучающийся не заходит в курс в течение первой недели, он, вероятно, будет плохо успевать. (Ванг и Ньюлин [Wang and Newlin] 2000, 142.)

К аналогическому заключению пришли и Рамос и Йудко исследовав, можно ли успеваемостью предсказать на основе количества обращений к страницам курса, количества написанных и количества прочитанных сообщений на дискуссионных форумах курса. Их исследование показало, что количество обращений на страницы курса являлось единственным надёжным предсказателем успеваемости. (Рамос и Йудко [Ramos and Yudko] 2008.) Роуз (Rose 2009, 488) делает из этого вывод, что сетевые курсы следует разрабатывать так, чтобы они поощряли обучающихся как можно чаще посещать курс.

Хаутон и Ромеро (Haughton & Romero 2009, 571) констатируют, что опытный дистанционный преподаватель умеет, через эффективное взаимодействие, занять и вовлечь обучающегося в контакт в критические моменты на протяжении всего курса.

Хаккарайнен (Hakkarainen 2001, 28) указывает, что при сетевом дистанционном обучении при отсутствии социального давления группы, обучающиеся чаще нарушают свои обязательства по учёбе, чем в контактном обучении. Ардовская рекомендует, чтобы в начале курса обучающиеся дали письменное обязательство о прохождении курса. Ссылаясь на мнение психологов, она утверждает, что именно



письменное обязательство, принятое перед другими людьми, сильно влияет на обучающегося, обязывает надолго и заставляет учиться последовательно, что необходимо в изучении иностранного языка. (Ардовская 2008, 75-76.)

Хурд (Hurd 2008, 91) отмечает, что проблема для языковых педагогов дистанционного обучения состоит в том, как сохранить равновесие между поощрением автономии обучающихся и обеспечиваем оптимальной поддержки, не будучи сверхпредписывающей или покровительственной.

## **4.7 Обратная связь**

При интерактивном дистанционном обучении на основе информационно-коммуникативных технологий обучающийся имеет обратную связь как с обучающей программой, так и с преподавателем. Ниже мы кратко рассмотрим особенности той и другой формы обратной связи.

### **4.7.1 Обратная связь с обучающей программой**

Возможности обратной связи являются одним из основных преимуществ использования компьютера в обучении языкам. Обратная связь может быть звеном между техническими возможностями программы и педагогическими потребностями разработчика и пользователя. Хорошо продуманная система обратной связи делает самостоятельное и индивидуализированное обучение возможным. (Бангс [Bangs] 2003, 81-82.) Феликс разделяет это мнение. Она отмечает, что компьютеры могут обеспечить индивидуализированную обратную связь, тогда как в контактном обучении иногда трудно уделять всем обучающимся

внимание в одинаковой мере. Она также напоминает, что компьютерная обратная связь может быть более частотной и непосредственно относиться даже к очень маленьким достижениям в изучении языка. (Феликс [Feliks] 2003, 151.)

С точки зрения практической эффективности компьютерной обратной связи Бангс упоминает *внутреннюю обратную связь* (англ. 'intrinsic feedback') и *внешнюю обратную связь* (англ. 'extrinsic feedback'). Внутренняя обратная связь пытается подражать реальным жизненным ситуациям общения на иностранном языке, в которых обучающийся получает обратную связь в виде выражений и жестов понимания или непонимания, просьбы повторить, ожидаемого или неожиданного результата транзакции и т.д. Внешняя обратная связь в свою очередь более эксплицитна и она поступает как будто из вне контекста в виде подсказок типа «Правильно», «Попытайся ещё раз» или звуковых и световых сигналов. Бангс считает внутреннюю обратную связь идеалом, к которому следует стремиться при разработке курсов, хотя он признаёт, что это не всегда легко. Если предоставление внутренней обратной связи невозможно, Бангс рассматривает *квалитативную внешнюю обратную связь* (англ. 'qualitative extrinsic feedback') как возможную альтернативу. При квалитативной внешней связи обучающийся получает комментарии, являющиеся частью процесса научения (а не оценки) и таким образом помогающие ему улучшить свою работу, вместо обычного «Неправильный ответ» можно предусмотреть более содержательный комментарий обратной связи, например «Нет, так мы приветствуем друг друга вечером. Тебе нужно подобрать приветствие для утра. Послушай ещё раз.» Бангс также напоминает, что обучающийся должен получать обратную связь также о том, почему его ответ или реакция была правильной, «Да, верно, так мы приветствуем друг друга утром.». (Бангс [Bangs] 2003, 82-84.)

Тоже Бовтенко находит особо важным, чтобы обучающая программа не только реагировала на верные или неверные ответы обучающегося, но в обоих случаях оценивала и мотивировала его. В формулировках оценки

не должны использоваться одни и те же конструкции и выражения, а важно варьировать языковые средства. (Бовтенко 2005, 35, 110.)

К подобному выводу пришла и Феликс, которая констатирует, что информация только о правильности или неправильности ответа лишь в малой мере помогает обучающемуся. Она считает *структурированные подсказки* (англ. 'structural hints') и *индивидуализированные подсказки* (англ. 'personalised hints') педагогически более обоснованными. Под структурированной подсказкой, в идеальном варианте, она понимает автоматизированную обратную связь, указывающую обучающемуся каждый правильный элемент в его ответе. Под индивидуализированной подсказкой она имеет в виду поимённые сообщения (например: «Хороший ответ, Игорь») или сообщения с подробным объяснением, почему ответ был неверным и где можно найти больше информации на данный вопрос. Как и Бангс, Феликс подчёркивает значение комментариев на правильные ответы. Они мотивируют обучающегося и являются отличным способом создания иллюзии о персональном контакте. (Феликс (Felix 2003, 151-155.)

Важно, чтобы компьютерный учебный материал при неверном выполнении задания позволил обучающемуся самостоятельно прийти к правильному решению. Для этого должна быть предусмотрена возможность поэтапной организации познавательной деятельности обучающегося с помощью указания на наличие, тип и точное местоположение ошибки. Обучающийся должен иметь возможность обращаться к справочным материалам и повторно пытаться выполнить задание. (Бовтенко 2005, 112.)

В применении компьютерной обратной связи Бангс находит определённые недостатки, одним из которых он считает то, что во многих обучающих программах под обратной связью часто подразумевается только механическое выставление очков. Информация о том, что обучающийся получил результат 60/100 может быть полезнее преподавателю, чем самому обучающемуся. Бангс критически относится

также к тестовым вопросам с несколькими вариантами ответа, из которых только один является верным. Он утверждает, что знание о том, что более чем один из ответов или все могут быть верными, положительно влияет на мотивацию обучающегося. Дополнительным недостатком он считает то, комментарии обратной связи обычно даются только в текстовой форме и предоставление обратной связи в виде графики, аудио или видео недостаточно развито. (Бангс [Bangs] 2003.)

Но не все обучающиеся ценят подробные, индивидуализированные комментарии. Феликс предупреждает, что, например, комментарии на правильные ответы, составленные в весёлом, непринуждённом тоне, могут раздражать некоторых обучающихся, которые предпочитают более нейтральный стиль («Да, правильно.», «К сожалению, неверно.»). Феликс находит важным тестирование разных альтернативных методов и стилей подачи обратной связи, чтобы найти то, что лучше всего подходит для целевой аудитории. (Феликс [Felix] 2003, 153.)

#### **4.7.2 Обратная связь с преподавателем**

Взаимодействие между преподавателем и обучающимся является характерной чертой хорошего обучения. В дистанционном обучении это взаимодействие в большой степени происходит в рамках обратной связи, когда преподаватель комментирует задания обучающегося. Обратная связь имеет особое значение, так как с её помощью можно существенно повлиять на результаты обучения. (Рос и Солэ и Труман [Ros i Solé and Truman] 2005, 73.)

Под обратной связью Рос и Солэ и Труман подразумевают три вида действия преподавателя: 1) исправление недостатков в заданиях обучающегося; 2) комментарии и рекомендации касательно специфических недостатков и проблем и их исправление; 3) комментарии в виде общих советов, направленных на улучшение общего владения языком или способности обучающегося справиться с определёнными заданиями. Общие комментарии могут касаться и

недостатков, но фокусируясь не на отдельных недостатках, а на более обобщённых категориях недостатков, а также на том, что обучающемуся необходимо делать для устранения этих недостатков с помощью, например, дополнительных источников информации, новых стратегий обучения и т.д. (Рос и Солэ и Труман [Ros i Solé and Truman] 2005, 73.)

Рос и Солэ и Труман находят роль общих комментариев и советов особо важным в дистанционном обучении. Они называют эту форму обратной связи диалоговой, так как общие комментарии, в отличие от комментариев только на отдельные ошибки, позволяют преподавателю вести диалог с обучающимся о содержании обучения, о том, что ему следует делать в средне- или долгосрочной перспективе для достижения желаемых результатов. В центре внимания общих комментариев прежде всего обучающийся. Хорошие комментарии индивидуализированы и студентоцентрированы. В них преподаватель акцентирует положительные стороны работы обучающегося, комментирует его прогресс, подсказывает, что нужно ещё поправить. Хорошие комментарии написаны непринуждённым языком и они содержат слова похвалы и поощрения. (Рос и Солэ и Труман [Ros i Solé and Truman] 2005, 81-84.)

Тоже Ньюлин и Ванг (Newlin and Wang 2002, 327) находят, что быстрая и индивидуализированная обратная связь способствует тому, что обучающиеся воспринимают преподавателя как доступного и отзывчивого.

По своей функции обратная связь может быть *итоговой* (англ. 'summative') или *формативной* (англ. 'formative'). Целью итоговой обратной связи является выставление окончательной оценки работе обучающегося, тогда как формативная обратная связь является частью процесса обучения, стремящейся помочь обучающемуся обнаружить и исправить недостатки в своей работе и, следовательно, улучшить её. Путём использования, например, системы оценки с условными обозначениями, преподаватель может поощрять обучающегося

самостоятельно обнаруживать и исправлять недостатки, что делает его менее зависимым от преподавателя. Это может содействовать развитию когнитивного и автономного научения, что важно в дистанционном обучении. (Рос и Солэ и Труман 2005, 76-77.)

#### **4.8 Эффективное использование компьютера**

Бовтенко (2005, 87-109) связывает эффективное использование возможностей компьютера для интенсификации процесса обучения языку с комплексностью и адаптивностью учебных и дидактических материалов, а также с хорошо продуманным количеством разнообразных и варьированных заданий, как традиционных, так и специфически компьютерных.

Под комплексностью материалов, направленной на обеспечение максимальной самостоятельности обучающегося, понимается одновременное использование нескольких форматов презентации информации (звука, графики, мультипликации, видео, текста), а также включение в структуру компьютерного курса словарей, справочников, редакторов текста и т.п.. Из форматов презентации информации аудиоформат имеет особую обучающую ценность и его использование рекомендуется максимизировать. Что касается дидактических материалов, использование словаря, специально созданного для конкретного курса, важно для начального этапа обучения. На более высоком уровне комплексность материалов проявляется наличием внешних ссылок на дополнительные материалы и другие источники, размещённые в Интернете. (Бовтенко 2005, 106-109.)

Под адаптивностью материалов понимаются такие качества, как, например, возможность выбора уровня сложности и объёма изучаемого материала, формата представления информации, а также

последовательности выполнения заданий, времени на их выполнение и др. (Бовтенко 2005, 87.)

Многие упражнения, выполняемые на компьютере, являются версиями традиционных упражнений. Примерами таких упражнений являются, например, задание с множественным выбором ответа, задание на установление соответствий и заполнение пробелов. При помощи компьютера эти упражнения можно реализовать эффективнее, например, путём выбора ответа на основе раскрывающегося списка и перемещения объектов с помощью мыши, что позволяет ускорить темп выполнения заданий, получить оценку быстрее и улучшить усвоение материала. (Бовтенко 2005, 97-98.)

Специфически компьютерные материалы предполагают комплексное использование различных средств предъявления информации, объединение которых сложно без компьютера, а также применение технологических возможностей, эффективная реализация которых возможна только в компьютерной среде. Классическим примером собственно компьютерных заданий является реконструкция текста, при котором обучающемуся следует восстановить текст, вводя нужную информацию с клавиатуры. Обучающийся может прибегнуть к системе помощи, позволяющей вывести на экран первую букву слова или слово целиком. Данный тип упражнения неизменно вызывает интерес у обучающихся. (Бовтенко 2005, 98-100.)

Бовтенко относит и интерфейс к элементам компьютерного курса, выполняющим обучающую функцию, поскольку язык является и средством, и целью обучения. Он считает, что все элементы интерфейса должны быть продуманы с точки зрения языкового содержания. Наиболее эффективной реализацией обучающей функции интерфейса является возможность индивидуальной настройки интерфейсных параметров. (Бовтенко 2005, 109-110.)

Девятъярова, Лежнева и Колова (2006, 82-83) отмечают следующие условия создания компьютерного курса: простоту, гибкость, модульный принцип и стандартизацию.

С точки зрения простоты, структура электронного учебника должна быть прозрачной, чтобы пользователи могли легко ориентироваться во всей информации, предлагаемой им для изучения.

Гибкость обеспечивается разветвлённой структурой, которая предполагает наличие рекомендуемых переходов, позволяющих пользователям последовательно изучать предмет. Гиперссылки являются одним из самых оптимальных инструментов навигации.

С помощью гиперссылок можно дифференцировать и индивидуализировать обучение за счёт отсылок к справочным материалам, дополнительным упражнениям и разъяснениям и другой информации в сети. Ньюлин и Ванг (Newlin and Wang 2002, 327) обращают внимание на то, что ссылки на дополнительную информацию, а также поиск релевантной информации в сети увеличивают заинтересованность обучающихся.

Модульный принцип предполагает структурирование учебной информации на основе полных, логически завершённых учебных блоков (модулей).

Модули, как правило, имеют то же содержание, что и преподавание в классе. Содержание модулей обогащается, например, ссылками и наглядными средствами. Новые модули не нужно открывать для изучения еженедельно, но обязательно, чтобы они открывались с постоянной регулярностью. (Мартин [Martin] 2009, 368.) Тоже Ньюлин и Ванг (Newlin & Wang 2002, 327) подчёркивают важность регулярного выкладывания в сеть нового материала, что должно происходить по заранее оговорённому расписанию, включая сроки сдачи комментируемых преподавателем заданий. Это позволяет обучающимся



более целесообразно распоряжаться временем и избежать зубрёжки. Такман (Tuckman 2007, 416) упоминает, что выкладываемый в сеть с регулярными интервалами материал лучше всего поддерживает мотивацию обучающихся.

Что касается стандартизации, то один и тот же формат должен применяться для выполнения всех модулей электронного учебника, что позволяет компоновать их в единые электронные комплексы. Кроме того, модули одного и того же компьютерного курса должны быть выполнены в одном стиле, и использовать одни принципы для формирования навигации. (Девятьярова, Лежнева и Колова 2006, 82-83.)

#### **4.9 Написание материала для электронного курса**

При разработке электронного курса, внимание следует уделить и качеству текста. Характеристики, которыми обладают материалы для дистанционного обучения подготовленные согласно теории Холмберга, можно подытожить следующим образом:

- 1) Легко доступное для понимания введение в предмет изучения; ясный, в некоторой степени разговорный язык, легко воспринимаемая письменная форма речи; умеренная информационная насыщенность.
- 2) Ясно выраженные и подкреплённые убедительными доводами советы и предложения студенту о том, что следует делать и чего избегать, на что обращать особое внимание.
- 3) Стимулирование желания студента обмениваться точками зрения, задавать вопросы, высказывать своё мнение, давать комментарии.
- 4) Попытки вовлечь студента эмоционально, чтобы вызвать персональный интерес к изучаемым проблемам.

- 5) Персонификация изложения благодаря активному использованию личных и притяжательных местоимений, я, мой, вы, ваш и т. д.
- 6) Чёткое обозначение границ смены изучаемых тем с помощью соответствующих высказываний, типографских приёмов, либо, если речь идёт об устном изложении, используя смену говорящего (за мужчиной следует женщина) или паузы (данный пункт, скорее, относится к управлению общением, чем к разговорному характеру рассматриваемого подхода). (Гура 2007, 135.)

Не следует забывать и о особенностях чтения электронного текста. С экрана текст читается на 25% медленнее распечатанного, из-за чего электронный текст должен излагаться более лаконично, он должен быть в два раза короче печатного варианта. Исследования показывают, что люди не читают электронный текст, а просматривают его. Чёткая многоуровневая структура текста с значимыми заголовками и подзаголовками и с выделением ключевых слов с помощью шрифта, цвета и ссылок, в том числе и гипертекстовых, помогает читателю ориентироваться в тексте. Следует отметить, что гипертекст не должен служить средством разбивки длинного текста на более короткие фрагменты, а каждая страница гипертекста должна посвящаться определённой теме. (Моркес и Нилсен [Morkes and Nielsen] 1997; Нилсен [Nilsen] 1997.)

И Холмберг напоминает об особенностях презентации учебного текста в компьютерной среде. Он констатирует, что учебный текст часто передаётся через компьютерный экран, но в учебных целях презентация текста в печатном виде предпочтительна экранной презентации, так как печатный текст легче читается и усваивается. (Холмберг [Holmberg] 2005, 64.) Тоже Мартин (Martin 2009, 368) находит важным предоставить обучающимся материалы курса не только в просматриваемом на компьютере формате, но и, например, pdf-файлами, так как многие обучающиеся хотят и распечатать материал.

#### **4.10 Развитие коммуникативных навыков**

Компьютерные учебные материалы лучше всего подходят для предкоммуникативной тренировки и формирования языковой и речевой компетенции. Зато развитие коммуникативных навыков с использованием компьютера возможно только в тех случаях, когда компьютер используется как средство решения коммуникативных задач, например, когда обучающиеся совместно работают над выполнением заданий. (Бовтенко 2005, 86-87.)

Коммуникативные упражнения и упражнения по развитию беглости речи в сети лучше всех подходят обучающимся со средним или выше среднего уровнем знания изучаемого языка. (Кёттер, Шилд и Стивенс [Kötter, Shiled and Stevens] 1999 цит. по: Уайт [White] 2003, 49.) Чтобы устная практика была эффективной, обучающиеся должны иметь одновременную пооперационную обратную связь. Пока в рамках дистанционного обучения возможности для этого ограничены. (Полат и др. 2004.) Тоже Феликс упоминает отсутствие во многих сетевых программах возможности для развития разговорных навыков как один из основных недостатков обучения языкам в сети. Однако, с техническим прогрессом в практику внедряются новые программы, способные улучшить ситуацию. (Феликс [Felix] 2003, 160-161.)

## 5 ОПИСАНИЕ КУРСА «МОЖНО!»!

Одной из задач нашей дипломной работы было создать компьютерный дистанционный курс по обучению русскому языку на начальной стадии с применением факторов эффективности, рассмотренных выше. В этой главе мы определим место созданного нами курса «Можно!» в системе классификации сетевых дистанционных курсов, опишем его структуру, содержание и целевую аудиторию, а также программное обеспечение, использованное при его разработке. В последующей, шестой главе мы подробнее остановимся на том, как рассмотренные нами факторы эффективности отражаются в курсе.

Курс дистанционного обучения «Можно!» состоит из следующих элементов:

- печатный учебник «Можно!1», изданный издательством «Отава» (авторы Марья Егоренков, Сирпа Пииспанен, Туула Вяйсянен);
- аудиодиск к учебнику с текстами всех уроков в учебнике, изданный издательством «Отава»;
- компьютерный курс «Можно!», созданный институтом дистанционного обучения Kansanvalistuseuran Etäopisto (автор Ари Кяянтя).

Ниже мы дадим описание компьютерного курса «Можно!» в рамках классификации сетевых дистанционных курсов, рассмотрим целевую аудиторию курса, а также опишем структуру и содержание компьютерного курса.

## 5.1 Курс «Можно!» в системе классификации дистанционных курсов

В главе 2.4. мы рассмотрели классификации сетевых дистанционных курсов. Опираясь на эти классификации, на наш взгляд, курс «Можно!» является комплексным курсом, построенным по модели обёртывания материала (англ. 'Wrap Around Model') с той разницей, что соотношение использования времени с уже существующим и специально подготовленным материалом составляет не 50/50, а предположительно 30/70. Курс можно схематизировать следующим образом:



СХЕМА 2 Структура курса Можно!

## 5.2. Программное обеспечение курса

Компьютерный курс *Можно!* является специально подготовленным (оберточным) материалом. Чтобы дать более точное определение этому компьютерному курсу, рассмотрим некоторые ключевые понятия в разработке и функционировании компьютерных учебных материалов.

Наш курс был создан на платформе Moodle с применением программы HotPotatoes.

Moodle (<http://www.moodle.org/>) относится к группе *систем управления содержимым* (англ. 'Content Management System, SMS'), которые используются для создания сетевых курсов. Кроме термина система управления содержимым употребляются также термины *система управления курсом* (англ. 'Course Management System, CMS'), *система управления обучением* (англ. 'Learning Management System, LMS'), *виртуальная среда обучения* (англ. 'Virtual Learning Environment, VLE') и *автоматизированная обучающая система* (АОС). Эти системы обеспечивают функционирование курса и позволяют разрабатывать новые курсы. (Бовтенко 2005, 23.) В России их часто называют системами дистанционного обучения (СДО), так как именно при помощи подобных систем во многих учебных заведениях организовано дистанционное обучение (интерн.-рес. Altlinux.org., 2010).

Moodle распространяется бесплатно в качестве программного обеспечения с открытым кодом. При помощи Moodle можно проектировать, создавать и управлять ресурсами сетевых курсов. Интерфейс системы изначально был ориентирован на преподавателей, не обладающих глубокими знаниями программирования и администрирования сетевых курсов. Преподаватель самостоятельно, прибегая только к помощи встроенной справочной системы, может создать электронный курс и управлять его работой. Симонен (Simonen 2001, 56) приводит мнение, что преподавателям учебных заведений в

сфере неформального обучения взрослых требуются именно открытые, гибкие и адаптируемые под потребности конкретного преподавателя программы.

Программа Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca>), которую мы использовали в качестве основной программы для создания заданий для курса, является *универсальной инструментальной программой-оболочкой* (англ. 'authoring programme'). Программы-оболочки могут использоваться преподавателем для адаптации курса к потребностям конкретных групп обучающихся. Программы данного типа содержат шаблоны, которые можно наполнить новым содержанием нужного формата с использованием текстовой, графической, аудио- и видеoinформации. (Бовтенко 2005, 68-69.)

В состав Hot Potatoes входят 5 блоков программ для составления заданий и тестов: JQuiz - вопросы с множественным выбором ответа; JCloze - заполнение пропусков; JMatch - установление соответствий; JCross – кроссворд; JMix - восстановление последовательности. Каждый блок может быть использован как самостоятельная программа. Все упражнения выполняются в режиме самоконтроля. Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Бангс (Bangs 2003, 91) считает, что Hot Potatoes позволяет создать учебные материалы быстро и предусмотреть эффективную и индивидуализированную обратную связь.

Для обозначения программного продукта, разработанного для использования в целях обучения и содержащего учебные компьютерные задания, используются разные названия, например, *обучающая программа, учебная программа, электронный учебник, компьютерный учебник, компьютерный учебный курс*. Эти понятия чётко не разграничены. (Бовтенко 2005, 22-24.)

Что касается терминов *учебная программа* и *обучающая программа*, то применительно к конкретному курсу Бовтенко (2005, 22-24) считает

термин *обучающая* предпочтительной к термину *учебная*, так как обучающая программа акцентирует возможности обучения с использованием компьютера.

Что же касается терминов *обучающая программа* и *электронный / учебный учебник*, Бовтенко считает их равнозначными, хотя они иногда противопоставляются с ссылкой на то, что обучающая программа содержит интерактивные задания, а электронный учебник может ограничиться презентацией теоретического материала. Но как Бовтенко отмечает, без интерактивных заданий компьютерный учебник остаётся всего лишь «книгой в электронном виде». (Бовтенко 2005, 22-24.)

Для обозначения созданного нами учебного материала мы решили использовать термин *компьютерный курс*, так как все продаваемые институтом Kansanvalistusseuran Etäopisto учебные материалы называются курсами независимо от метода доставки. Кроме этого, мы считаем, что термин *курс* лучше подходит для обозначения учебного материала с существенным элементом взаимодействия и интерактивности, чем, например, *обучающая программа*, которая, на наш взгляд, может ассоциироваться с самостоятельным изучением без участия преподавателя или других обучающихся.

При классификации компьютерных материалов одним из важнейших параметров является их содержательно-структурный аспект, наличие определённых этапов работы над учебным материалом. На этом основании можно выделить *презентационные*, *тренировочные*, *тренировочно-контролирующие*, *контролирующие* и *комплексные* компьютерные учебные материалы, которые включают все названные этапы. (Бовтенко 2005, 28-30.)

Подготовленный нами учебный материал является комплексным компьютерным курсом, созданным на основе системы управления курсом Moodle с применением инструментальной программы-оболочки Hot Potatoes.



## 5.3 Структура и содержание курса

Можно! состоит из 15 обучающих модулей, каждый из которых посвящён соответствующему уроку в печатном учебнике, трёх блоков повторно-тренировочных упражнений (Отдыхаем & Повторяем 1-3), шести блоков контролирующих упражнений (Зачёт 1-6), блока справочной информации (Справочная служба) и вводного блока (Поехали!).

КАРТИНКА 1 Заглавная страница курса

Ниже мы подробнее остановимся на блоках справочной и вводной информации, на одной из обучающих модулей (Урок 3), а также на первом блоке контролирующих упражнений (Зачёт 1).

### 5.3.1 Блок справочной информации

Блок справочной информации состоит из следующих разделов:

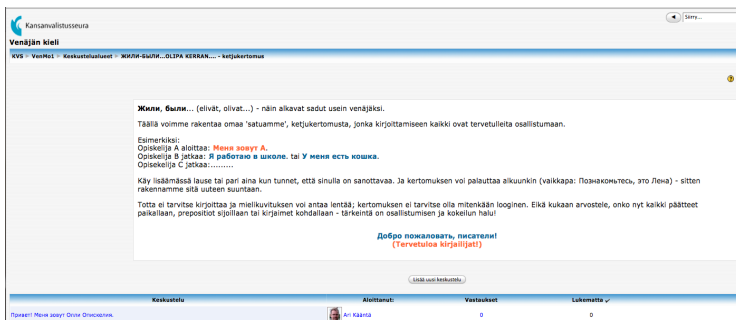
1. «Ohjeita opintielle», который содержит общие сведения о курсе, о его структуре, типах упражнений, советы для эффективной учёбы, а также инструкцию по русификации компьютера и инструкцию по пользованию

системой управления курсом Moodle. (Инструкция подготовлена компанией Mediamasteri [www.mediamasteri.com], на чьём сервере наш курс размещён.)

2. «Suomeksi sanottuna», который содержит переводы на финский язык текстов уроков печатного учебника «Можно1». Обучающийся может выйти на переводы тоже через ссылку в каждом обучающем модуле.

3. «Selvin sanoin ja sijoin», который содержит словарь курса, содержащий 1163 слов; ссылки на сетевые словари в свободном домене; справки по изучаемым в учебнике грамматическим структурам. Обучающийся может выйти на грамматические справки тоже через ссылку в каждом обучающем модуле.

4. «Tarinoititanner», который содержит три форума: форум «Новости», предназначенный для оповещения и обмена информацией о работе курса; форум «Свободное слово», предназначенный для комментариев обучающихся, для обмена советами и идеями, для других интересующих обучающихся тем; форум «Жили, были...Olipa kerran...», предназначенный для совместного написания рассказа с использованием выученных на курсе слов, выражений и грамматических структур, один обучающийся пишет предложение (например «Здравствуйте, меня зовут Олли Опискелия.»), другой продолжает одним-двумя предложениями по своему желанию и усмотрению (например «Я живу в Опистоле.» или «У меня есть собака.») и т.д.



КАРТИНКА 2 Форум «Жили, были....»

«Tarinointitanner» также содержит ссылку «Ovi iloiseen kahvilaelämään», Данная ссылка ведёт в «Etäcafe», которое является виртуальным кафе, открытым для обучающихся всех курсов Kansanvalistusseuran Etäopisto.

### 5.3.2 Вводный блок «Поехали»

Вводный блок «Поехали» содержит следующие разделы:

1. «Алфавит»: ссылки на сетевые ресурсы в свободном домене, где обучающийся может по желанию повторить русский алфавит. (Предпосылкой для поступления на курс Можно! является знание русского алфавита.)
2. «Давайте познакомимся»: самопрезентация преподавателя в виде видеокролика с сопутствующим текстом.

Tutustu ensin kurssisi ohjaajaan - ja kerro sitten vähän itsestäsi lisäämällä tietoa profiiliisi; ohjeita sivun alaosassa.



Здравствуйте! Меня зовут Ари. Я ваш преподаватель на этом курсе. Я живу в Хельсинки. Я преподаю два языка: русский и английский. В свободное время я читаю, смотрю старые фильмы, в особенности комедии, и хожу в спортзал. У меня есть кошка. Она из Питера. Её зовут Ольга.

*Päivää! Minun nimeni on Ari. Olen opettajanne täällä kurssilla. Asun Helsingissä. Opetan kahta kieltä: venäjä ja englantia. Vapaa-aikana luen, katson elokuvia, varsinkin vanhoja komedioita, ja käyn kuntosalilla. Minulla on kissa. Se on Pietarista. Sen nimi on Olga.*



Ja sitten onkin sinun vuorosi. Videota ei tarvitse tehdä, mutta lisää omaan profiiliisi vähän lisätietoja itsestäsi. Tässä vaiheessa voit ihan hyvin kirjoittaa suomeksi - ja kurssin edetessä voit käydä lisäämässä tietoja venäjäksiin. Ja **желательно (toivottavaa)** olisi, että lisäät myös kuvasi.

Ja mistä tämä profiili löytyykään?

Kurssin etusivun oikealla laidalla alimpana on kohta **Ylläpito**, sen alla **Käyttäjätiedot**. Siitä pääset omaan profiiliisi, ja kohdasta **Muokkaa tietoja** (sivun yläosassa nimesi alla) pääset muokkaamaan ja lisäämään tietoja. *Tak просто* = Näin helppoa!

### КАРТИНКА 3 Давайте познакомимся!

3. «УУА-sopimus» ('Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи'): Суть данного раздела состоит в том, что обучающийся условно обязывается составить график учёбы и придерживаться его.

Преподаватель обязывается всячески помогать обучающемуся. Преподаватель и обучающийся также договариваются о желаемой степени взаимодействия.

The screenshot shows a web form for course registration. At the top, it says 'Ei vielä vastattu' (Not yet answered) and 'Päivitä vain ulkoasu' (Update only appearance). The form is divided into several sections:

- Kentät (\* tarkoittaa pakollista)** (Fields (\* means mandatory)):
  - VIIKOTTAIN SUUNNITTELEEN OPISKELEVANI** (I will plan weekly): A dropdown menu labeled 'Valitse...'.
  - KURSSIN OLEN AJATELLUT SUORITTAAN** (I have thought about the course): A dropdown menu labeled 'Valitse...'.
  - kuinka monessa kuukaudessa?\*** (In how many months?): A text input field.
  - Aloitin kurssin (kuukausi / vuosi):\*** (I started the course (month/year)): A text input field.
  - Arvelen, että saan kurssin suoritetuksi (kuukausi / vuosi) mennessä:\*** (I expect to complete the course (month/year) by...): A text input field.
  - kuinka usein?\*** (How often?): A dropdown menu labeled 'Valitse...'.
- OHJAAJAAN SAAT KÄTEVÄSTI YHTEYTTÄ LÄHETTÄMÄLLÄ VIESTIN: KURSSIN ETUSIVULLA YLHÄÄLLÄ OIKEALLA ON VIESTIT- KOHTA. LÄHETÄ SEN KAUTTA OHJAAJALLE KOEVIESTI.** (You can contact your instructor conveniently by sending a message: On the course page, there is a message button. Send the message through it to the instructor.)
- Kyllä, olen lähettänyt viestin:** (Yes, I have sent a message): A radio button.
- Pyrin noudattamaan laatimaani aikataulua ja lupaan olla yhteydessä ohjaajaani aina kun minulla on kysyttävää.** (I try to follow my schedule and I promise to stay in contact with my instructor whenever I have questions.)
- PÄIVÄYS:** (Date): A text input field.
- ALLEKIRJOITUS:\*** (Signature): A text input field.
- KURSSIN OHJAAJA TÄYTTÄÄ:** (Course instructor fills in): A text input field.
- Olen tutustunut (nimi)** (I have met (name)): A text input field.
- opiskelusuunnitelmaan. Lupaan olla hänellä apuna opinnoissa aina tarvittaessa.** (study plan. I promise to be an assistant in my studies whenever needed.)
- PÄIVÄYS:\*** (Date): A text input field.
- ALLEKIRJOITUS:** (Signature): A text input field.

At the bottom of the form, there is a button labeled 'Tallenna muutokset' (Save changes).

КАРТИНКА 4 Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи

### 5.3.3 Обучающие модули

Компьютерный курс **Можно!** содержит 15 обучающих модулей, каждый из которых посвящён соответствующему уроку в печатном учебнике. Все модули построены по практически одному и тому же принципу.

До выполнения упражнений в обучающем модуле обучающийся прочитывает и прослушивает соответствующий урок в печатном учебнике.

Обучающий модуль содержит следующие разделы:

#### 1. «На чистом финском – Selvällä suomella»

В начале обучающего модуля расположена ссылка на перевод урока на финский язык. В печатном учебнике переводов уроков нет, но наш опыт показывает, что обучающиеся находят полезной возможность прочитать текст и в переводе на родной язык. Тоже Полат и др. (2004, 323-324)

рекомендуют опираться на родной язык обучающихся при ознакомлении с новым языковым материалом.

Перевод снабжён комментариями и, по возможности, ссылками на дополнительную информацию. Тема третьего урока - жильё. Мы даём ссылку на сайт <http://old.kommunalka.spb.ru/index.htm>, где можно ознакомиться коммунальной квартирой и заодно повторить лексику, связанную с жильём.

## 2. «Метко сказано – Sattuvasti sanottu»

Под этим заголовком вниманию обучающегося предоставляется набор упражнений по словосочетаниям и выражениям, встречающимся в уроке.

Первое упражнение выполнено с применением функции «установка соответствий» программы-оболочки Hot Potatoes, обучающийся выбирает из раскрывающегося меню русскоязычное соответствие словосочетанию или фразеологическому обороту, который он видит на экране по-фински.

**МЕТКО СКАЗАНО**

Miten sanat seuraavat lauseet venäjäksi. Valitse sopiva käännös.

Проверка ответа - Vastauksen tarkistus

<i>Näin me asumme.</i>	<input type="text"/>
<i>Onpa kaunis asunto.</i>	<input type="text"/>
<i>Tämä on olohuoneemme.</i>	<input type="text"/>
<i>Tämä on mukava sohva.</i>	<input type="text"/>
<i>Missä huoneeni on?</i>	<input type="text"/>
<i>Odottakaahan, minä näytän.</i>	<input type="text"/>
<i>Mennään eteenpäin.</i>	<input type="text"/>
<i>Anteeksi, missä wc on?</i>	<input type="text"/>
<i>Wc on täällä, ja vieressä on kylpyhuone.</i>	<input type="text"/>
<i>Teidän keittiönne on hyvin uudenaikainen.</i>	<input type="text"/>
<i>Missä hän on töissä?</i>	<input type="text"/>
<i>Hän on töissä pankissa.</i>	<input type="text"/>

Проверка ответа - Vastauksen tarkistus

### КАРТИНКА 5 Задание «Метко сказано»

Обучающийся может повторно проходить эту лексику в упражнении под названием «Käännöskaruselli» ('Карусель переводов'). Оно выполнено при помощи встроенной в Hot Potatoes функции флеш-карт (flascard),

карточки для запоминания слов и выражений. При выполнении упражнения на экране сначала появляется карточка с одним из представленных в первом упражнении словосочетаний, которое обучающийся должен мысленно перевести на финский язык. Нажав на кнопку «Дальше-Eteenpäin», обучающийся может проверить правильность своего перевода. После перевода выражений с русского на финский, обучающийся может выбрать «Käännöskaruselli» с переводом с финского на русский.

В конце раздела «Метко сказано» можно прослушать выражения и словосочетания. Из-за причин экономии, они озвучены не живым голосом, а речевым синтезатором в свободном домене (<http://text-to-speech-translator.paralink.com/#>). С учётом быстрого развития техники в этой области, на наш взгляд, речевой синтезатор обеспечивает достаточно высокое качество записи. К тому же, он даёт возможность урегулировать скорость говорения.

### 3. Грамматические и лексические упражнения

Грамматические и лексические упражнения сгруппированы в тематические блоки, каждый из которых посвящён одной из структур или лексических тем, представленных в уроке печатного учебника.

Третий урок печатного учебника знакомит обучающихся с родовыми окончаниями прилагательных в именительном падеже единственного числа, притяжательными местоимениями, глаголами первого спряжения, а также склонением имён существительных в предложном падеже единственного числа.

Для реализации грамматических заданий мы в основном использовали подпрограмму JCloze (заполнение пробелов). Пробелы заполняются двумя разными способами, через выбор нужного пункта из раскрывающегося списка или через ввод с клавиатуры нужной информации. Для облегчения набора текста, мы использовали

встроенную в Hot Potatoes экранную клавиатуру для ввода букв с помощью мыши. Экранная клавиатура может включать как несколько букв, необходимых для выполнения конкретного упражнения, так и все буквы алфавита. Тот же тренировочный материал может использоваться в обоих вариантах. Например, в упражнении по предложному падежу «Познакомьтесь, это Юра и Таня» обучающийся сначала читает маленький рассказ по-фински и с его помощью заполняет пробелы в русском переводе, выбрав подходящее слово в предложном падеже из раскрывающегося меню. На следующем этапе упражнения он сам заполняет недостающие окончания предложного падежа в том же рассказе.

Для повторения и закрепления материала мы использовали упражнения «Käännöskaruselli» с флэш-картами. Например, в блоке упражнений по прилагательным, после заданий с заполнением пробелов, обучающийся может повторить встретившиеся в этих упражнениях словосочетания в новых предложениях в флэш-картах, которые он мысленно переводит с финского на русский.

#### 4. «Беседа в Финляндии – Keskustelu Suomessa»

Первое упражнение в данном блоке – «Sanapalapelii» ('Пазл слов'), выполненное на подпрограмме JMix (восстановление последовательности) Hot Potatoes. В данном упражнении обучающийся должен сложить предложение на русском языке из отдельных слов или словосочетаний путём перетаскивания их мышью на правильное место. Предложение должно соответствовать финскому переводу, показываемому в заголовке упражнения. Каждое предложение является репликой беседы, происходящей в Финляндии между российским туристом и финским хозяином / финской хозяйкой. На первой странице упражнения обучающийся видит всю беседу по-фински. Эти беседы дают обучающемуся возможность повторять и упражняться, в финском контексте, в тех ситуациях и в той лексике, которые представлены в печатном учебнике в российском контексте.

<= Index =>
<b>Hauska tutustua! Ja tässä on tyttäresi. Hänen nimensä on Jekaterina.</b>
Järjestä sanat oikeaan järjestykseen niin, että saat venäjänkielisen vastineen lauseelle, jonka näet harjoituksen otsikossa (sivun yläosassa). Kun napautat sanaa, se siirtyy seuraavaksi lauseeseen. Kun lause on mielestäsi valmis, paina Tarkista- painaketta. Jos jäät jumiin, paina Vihje- painiketta, niin näet seuraavaksi tulevan sanan.
<input type="button" value="Проверка ответа - Vastauksen tarkistus"/> <input type="button" value="Peru"/> <input type="button" value="Aloita uudestaan"/> <input type="button" value="Vihje"/>
зовут моя Екатерина. дочка. А Очень это Ее приятно!
<= Index =>

КАРТИНКА 6 Задание «Беседа в Финляндии»

После составления беседы по-русски, обучающийся может потренироваться в ней при помощи задания с пробелами («Täsmätäyttö»), а также карточек Flashcard с русского на финский или с финского на русский («Käännöskaruselli»). Блок завершает запись беседы, выполненной с применением речевого синтезатора.

## 5. «Опрос населения» - Mieliipidekysely

В конце каждого модуля есть электронный бланк отзыва. Обучающийся оценивает свою удовлетворённость модулем и его полезность для себя по шкале 0-5, указывает, сколько часов он потратил на прохождение модуля, чем он доволен и недоволен в материале модуля и т.д..

Kentät (* tarkoittaa pakollista)	Arvot
ОПРОС НАСЕЛЕНИЯ	
1. Kuinka tyytyväinen olet tähän jaksoon (0 = täysin tyytymätön - 5 = hyvin tyytyväinen) *	<input type="text" value="Valitse..."/>
2. Miksi olet tyytymätön / tyytyväinen?	<input type="text"/>
3. Mikä oli jaksos paras puoli?*	<input type="text"/>
4. Mikä oli jaksos huonoin puoli?*	<input type="text"/>
5. Kuinka hyödyllinen jakso oli omien kielenkäyttötarpeidesi kannalta?*	<input type="text" value="Valitse..."/>
6. Oliko jaksossa jotakin turhaa? Mitä haluaisit siihen lisätä?	<input type="text"/>
7. Kuinka paljon aikaa käytit jaksos opiskeluun?*	<input type="text" value="Valitse..."/>
8. Kuinka vaativa jakso oli? (0= aivan liian helppo - 5 = aivan liian vaikea)	<input type="text" value="Valitse..."/>
9. Jos olit yhteydessä opettajaan / muihin opiskelijoihin / Etäopistoon, niin miten ja missä asiassa?	<input type="text"/>
10. Kurssin alussa on keskustelufoorumi, suorajuttelupaista (chat) ja linkki opiston Etäcafeseen. Kuinka tärkeitä tällaiset yhteydenpitokeinavat ovat sinulle tällä kurssilla? (0 = ei ollenkaan tärkeä, 5 = hyvin tärkeä).	<input type="text" value="Valitse..."/>

КАРТИНКА 7 Анкета отзыва



Вышеназванные блоки являются инвариантными разделами всех модулей. Кроме них, в некоторых модулях также имеются:

#### 6. «Красиво сказано – Kauniisti sanottu»

Это короткие упражнения по произношению. Материалом послужил ранее изданный институтом Kansanvalistusseura курс по произношению, который был перезаписан в цифровом формате для использования в компьютерном курсе. В третьем уроке можно упражняться в произношении безударного звука [o], а также звука [ы].

#### 7. «Понаслышке – Kuullun mukaan»

Это короткие дополнительные задания по аудированию. Материалом послужил ранее изданный институтом Kansanvalistusseura курс по русскому языку «Привет Саша 1-2», чьи задания по аудированию были перезаписаны в цифровом формате для использования в компьютерном курсе. В третьем уроке темой аудирования является знакомство и учёба.

Следует заметить, что основную практику по аудированию обучающиеся получают при прослушивании с диска уроков печатного учебника.

### **5.3.4 Зачёт (Контрольные задания)**

На курсе есть в общей сложности 6 блоков контрольных заданий, которые высылаются преподавателю для проверки и оценки. В контрольных заданиях обучающийся может показать своё умение употреблять лексику, регулярные выражения и грамматические структуры, введённые в предыдущих уроках.

В первом зачёте обучающийся пишет короткие предложения с предложным падежом и глаголами первого спряжения, употребляет

типичные выражения в ситуациях ежедневного общения и представляет свою (или вымышленную) семью преподавателю.

Задания пишутся либо на встроенном текстовом редакторе и высылаются через него, либо на любом другом текстовом редакторе и высылаются как приложение в «Palautuskansio» ('Папка для заданий'). Контрольные задания оцениваются по шкале 1-3.

## **5.4 Целевая аудитория**

Чтобы быть успешной, любая форма обучения должна соответствовать требованиям и потребностям обучающихся. Это особенно важно в дистанционном обучении ввиду сложности и трудоёмкости процесса разработки курсов. Особое значение имеет составление профиля потенциального обучающегося, включающего в себя важную фоновую информацию, например, демографические данные, потребности и цели, отношение обучающихся к разным методологическим подходам, доступ к компьютерной связи. (Уайт [White] 2003, 104.) Что касается самой процедуры сбора информации и составления профиля, Холмберг (Holmberg 2005, 44) и Уайт (White 2003, 107) констатируют, что заведения, организующие дистанционное обучение, определяют двумя путями, какие курсы будут нужны и какими они должны быть: они или анализируют и описывают уже имеющиеся целевые группы или пытаются предвидеть предполагаемые потребности и пожелания новых потенциальных обучающихся на основе запросов о возможностях дистанционного обучения, поступающих от заинтересованных лиц.

### **5.4.1 Профиль потенциального обучающегося**

При планировании курса мы решили прибегнуть к описанию уже имеющейся целевой группы, под которой мы понимаем людей, заказавших предыдущий курс русского языка Etäopisto «Привет, Саша 1-2» и / или его вводную часть «Пишем по-русски».

Курс «Привет, Саша 1-2» был предшественником нашего компьютерного курса. Это был исключительно корреспондентский курс без сетевого компонента, всё воздействие между учащимся и преподавателем осуществлялось по почте. Курс состоял из двух частей по 10 уроков каждая. «Пишем по-русски» был факультативной, но рекомендуемой вводной частью к курсу «Привет, Саша», состоявшей из набора упражнений по обучению письму и чтению по-русски.

При составлении профиля учащегося мы руководствовались двумя источниками информации, информацией, собранной институтом Kansanvalistusseuran Etäopisto при поступлении учащегося на курс и анкетами самопрезентации, присылаемыми учащимися преподавателю в начале курса.

Курсы русского языка в работе Etäopisto относился к числу курсов с ограниченным спросом. В 1998-2008 на их долю приходилось 3,2% от всех курсов иностранных языков и 0,75% от всех предлагаемых Etäopisto курсов. В общей сложности 63 человека начали изучение русского языка по программе Etäopisto с 1998-2008. (Личное сообщение от Лехтинен [Lehtinen] 2010.)

Но меньше половины из них прислали анкету самопрезентации. Таким образом, мы могли воспользоваться информацией весьма ограниченного количества учащихся. Однако, для нас эта информация была единственным конкретным ориентиром при составлении профиля предполагаемой аудитории.

Мы имели в нашем распоряжении информацию о 28 учащихся, из которых 22 - женщины (78,6%) и 6 - мужчины (21,4%). Возраст учащихся на момент поступления на курс колебался от 23 до 59 лет. Средний возраст составил 41,3 года.

С точки зрения планирования нового курса, мы обратили особое внимание на комментарии учащихся касательно основной причины поступления на курс, а также того, за какой срок они намереваются закончить его.

Причины поступления на курс можно разбить по следующим категориям:

- общий интерес к русскому языку, русской культуре, России: 10 чел. (35,71%)
- русские друзья, знакомые, коллеги: 5 чел. (17,86%)
- повторение, поддерживает другую учёбу: 5 чел. (17,86%)
- работа: 4 чел. (14,29%)
- туризм: 4 чел. (14,29%)

23 человек указали всё базовое образование:

- общее основное образование (*perusaste*): 6 чел. (26,1%)
- среднее образование (*keskiaste*): 12 чел. (52,2%)
- высшее образование (*korkea-aste*): 5 чел. (21,7%)

Что касается срока учёбы, восемь человек предположили, что курс займёт у них 6-12 месяцев. Остальные не указывали время.

Исходя из этой информации, мы предполагаем, что типичным участником нашего курса будет женщина средних лет со средним образованием, которая желает учиться русскому языку из общего интереса к русскому языку и русской культуре и, возможно, имеет русскоязычных знакомых (в Финляндии или в России) и которая планирует закончить курс примерно за один год.

## **5.5 О печатном учебнике к курсу**

Мы воспользовались профилем типичного учащегося также при выборе учебника к нашему курсу. На наш взгляд, учебник «Можно1» («Otava» 2004) хорошо соответствует требованиям нашего потенциального учащегося. Учебник даёт обучающемуся достаточные знания основных

грамматических и речевых конструкций в доступной форме и знакомит с ежедневной жизнью в России в диалоговой форме, освещая и культурные и социальные стороны жизни в стране. Ситуации и диалоги учебника легко приспособляемы и под финскую реальность, что немаловажно, если общение учащихся на русском языке происходит не только во время поездок в Россию, но и в Финляндии, например, с коллегами. В самом учебнике нет упражнений — они прилагаются в отдельном сборнике, который не входит в наш курс как обязательный компонент.

## 6 ТЕОРИЯ ВСТРЕЧАЕТ ПРАКТИКУ

В этой главе мы опишем, как исследуемые нами принципы и рекомендации касательно эффективной разработки отражаются в нашем курсе. При планировании и осуществлении курса мы в основном опирались на те элементы эффективной разработки, которые вышли на первый план в изученной нами литературе. Мы также рассмотрим, в какой степени выбранное нами программное обеспечение позволило нам воплотить в практику рекомендованные элементы эффективной разработки и оценим их практическую применимость в контексте нашего курса.

### 6.1 Взаимодействие (диалог) на курсе

В прочитанной нами литературе (например Холмберг [Holmberg] 2005; Полат и др. 2004; Пельц [Pelz] 2004; Мур [Moore] 1989, 1997; Чикеринг и Гамсон [Chickering and Gamson] 1987) подчёркивается значение взаимодействия (Мур предпочитает термин *диалог*) как основополагающего элемента качественного дистанционного обучения. Исходя из этого, при планировании курса мы придерживались принципа включения как можно большего количества возможностей для диалога между преподавателем и обучающимся, а также обучающимися между собой. В этих целях мы включили в состав курса общетематические

форумы (например, «Слово свободно»), размещённые в Справочной службе, а также форумы, прикрепленные к определённому обучающему модулю (например «Вот так мы живём» в третьем модуле).

Предпочтения касательно объёма и интенсивности диалога существенно варьируются, как отмечала Уайт (White 2003). Так как при планировании курса в нашем распоряжении не было никакой информации о предпочтениях для диалога потенциальных участников курса (мы запрашиваем эту информацию у поступивших на курс в разделе «Поехали», а также в бланке отзыва в конце каждого модуля, см. с. 70, 75), мы сочли целесообразным делать участие во всех форумах добровольным. Общетематические формы работают на финском языке, а специальные, фокусирующиеся на теме модуля, преимущественно на русском.

Запись на курс «Можно!» открыта круглогодично без требования о минимальном количестве обучающихся. Это отличает наш курс от курсов, которые работают в заранее объявленные сроки и которые начинаются только после того, как набралось установленное минимальное количество обучающихся. Из-за этого нам невозможно знать, сколько обучающихся будет на курсе «Можно!» на определённый момент. Возможно, что один обучающийся запишется на курс в январе, а следующий только в ноябре. Но тоже возможна запись на курс 4-5 человек одновременно. Мы предполагаем, что в таком случае взаимодействие между обучающимися, начавшими курс одновременно, вероятно, будет более интенсивным, чем взаимодействие между обучающимися, начавшими курс в разные времена и проходящими его в разном темпе. Они будут в основном взаимодействовать с преподавателем (и другими представителями учебного заведения). Но нам кажется, что форумы будут служить для них инструментом, позволяющим видеть присутствие других (англ. 'awareness tools') и помогающим преодолевать возможное чувство одиночества при дистанционном обучении.

Мы предполагаем, что форумы могут иметь и отрицательное влияние на некоторых обучающихся, в особенности в начале учёбы. Только что поступивший на курс обучающийся может испугаться форумных сообщений, оставленных другими, начавшими курс ранее обучающимися, так как он сам ещё не имеет точного представления о том, к чему они относятся, в особенности касательно комментариев по-русски. Содержание может показаться непреодолимым. Тогда обучающийся может нуждаться в особой поддержке преподавателя.

Совместная деятельность обучающихся является одним из ключевых факторов, способствующих эффективному обучению (Невги и Тирри [Nevgi & Tirri] 2001; Чикеринг и Гамсон [Chickering and Gamson], 1987). Обучающиеся сообщества тоже служат формой поддержки (Бриндли [Brindley] 2004). Из-за того, что нам практически невозможно объединить обучающихся в одну группу ввиду разновременности поступления на курс и разных расписаний продвижения по курсу, мы решили не включать какие-либо обязательные совместные проекты в состав курса. Однако, в виде эксперимента, мы включили в Справочную службу факультативный форум «Жили-были», где обучающиеся могут сообщать, по своему желанию и в удобное для себя время без установленного графика, составлять простой рассказ на русском языке путём добавления одного-двух предложений к тому, что было написано предыдущим участником курса.

Для развития чувства общности и причастности мы также включили ссылку на виртуальное кафе Etäcafe (<https://kvs.moodle.fi/course/view.php?id=51>), являющееся местом виртуального общения персонала института и всех обучающихся, независимо от направления учёбы. Мы считаем данную ссылку важной в особенности в первые 12-24 месяцев после публикации курса в сети. Тогда курс ещё находится на стадии введения на рынок и количество обучающихся может оставаться маленьким. Мы предполагаем, что возможное отсутствие взаимодействия с другими обучающимися в определённой мере компенсируется возможностью общаться в



виртуальном кафе «Etäsafe», где на момент написания данной работы (весна 2011) насчитывается 165 пользователей.

### **6.1.1 Договор по обучению**

Опираясь на рекомендации Ардовской (2008, 75-76) о дачи письменного обязательства обучающимся о прохождении курса, мы включили «YUA-sorimus», 'Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи' в состав курса как обязательный элемент. Ардовская рекомендует, чтобы обязательство было публичным, видимым для других обучающихся. Она считает обязательство, принятое перед другими обучающимися самым эффективным. В нашем случае мы не сочли это целесообразным, так как наш курс, из-за отсутствия сплочённых групп, может не обеспечить нужной степени социального давления группы. В нашем варианте договор заключается только между преподавателем и отдельным обучающимся. Мы расширили обязательство Ардовской так, что и преподаватель обязуется всячески помогать обучающемуся и поддерживать его.

Мы также добавили в договор пункт, в котором обучающийся может указать своё предпочтение о том, как часто он желает, чтобы преподаватель выходил на контакт с ним. Здесь мы ориентировались на рекомендации Стейн и др. (Stein et al. 2005) о том, что преподаватель должен учитывать предпочтения обучающихся касательно взаимодействия и адаптировать курс под них. Эта информация важна, так как обучающиеся по-разному оценивают интенсивность взаимодействия с преподавателем, одни хотят, чтобы преподаватель регулярно писал или звонил им, других же столь интенсивное общение раздражает и они предпочитают выйти на преподавателя сами при необходимости.

## 6.2 Положительный эмоциональный фон и социальное присутствие

При разработке материала и написании текста для нашего курса мы придерживались рекомендаций Холмберга (Holmberg 2005), Полат и др. (2004), Феликс (Felix 2003) и Арагона (Aragon 2003), придающих особое значение созданию положительной, дружеской атмосферы, где дистанционный преподаватель воспринимается как настоящий, живой человек в условиях, когда обучающийся и преподаватель не имеют возможности встретиться лицом к лицу.

Мы поместили в начале курса, в разделе «Поехали», короткую видеосамопрезентацию с сопутствующим текстом на русском языке. В информационном файле пользователя ('käyttäjätiedot') мы дополнительно написали более подробный рассказ о себе на финском, в особенности о своём изучении русского языка. Мы также старались включить личные фотографии и видео, снятое нами, в обучающие модули. В третьем модуле мы использовали свои фотографии для иллюстрации рассказа о жилье, а также сняли короткий видеосюжет у себя дома, где хозяин принимает гостя и показывает ему свою квартиру. В задании «Вопросы» Зачёта номер 3 мы добавили видеоролик с вопросами касательно тем, затронутых в предыдущих обучающих модулях.

При написании и оглавлении материала мы старались прибегать к неформальному стилю, в особенности в форумах, чтобы способствовать созданию непринуждённой атмосферы и понизить порог обучающимся задавать вопросы, высказывать своё мнение, давать комментарии. Здесь речь идёт о материале, открытом для всех участников курса. Взаимодействие между обучающимся и преподавателем будет в основном проходить в рамках личной переписки и в виде комментариев на задания. В этом взаимодействии личностный и поддерживающий тон, стиль коммуникации и юмор

преподавателя имеют особое значение, как Холмберг (Holmberg 2005) и Арагон (Aragon 2003) подчёркивают.

Однако не следует забывать о том, что люди по-разному относятся к юмору. Как отмечает Феликс (Felix 2003), комментарии, написанные в весёлом, непринуждённом тоне могут раздражать некоторых обучающихся, предпочитающих более нейтральный стиль. Мы также считаем целесообразным учесть специфику языка при написании комментариев и сообщений. В русском языке обращение на «Вы» более принято, чем в финском. Для того, чтобы приобщать обучающихся к этому, мы решили употреблять обращение на «Вы» при написании комментариев и форумных сообщений на русском языке, а обращение на «ты», когда пишем по-фински.

## **6.3 Программное обеспечение**

### **6.3.1 Система управления обучением Moodle**

Мы нашли СУО Moodle удобной и многосторонней в пользовании и не требующей глубоких знаний программирования. Добавление в курс новых элементов (заданий, форумов, глоссарий и т.д.) было достаточно просто. Практически во всех ресурсах и элементах курса в качестве полей ввода используется HTML редактор по принципу WYSIWYG (What You See Is What You Get, 'что видишь, то и получишь'), в котором содержание отображается в процессе редактирования и выглядит максимально близко похожим на конечную веб-страницу. Можно вставлять таблицы, графику, видео, флэш и др. В материал можно легко интегрировать ссылки на дополнительную информацию в сети. Встроенный механизм настройки позволяет достаточно легко создать желаемое оформление учебного материала.

Бовтенко (2005, 109-110) рекомендует, чтобы интерфейс компьютерного курса был на изучаемом языке. На наш взгляд, это не соответствует целесообразности в обучении русскому языку на начальной стадии. Возможно, что на курсе английского, даже на начальной стадии, обучающиеся справились бы с интерфейсом на изучаемом языке благодаря большей привычности англоязычной компьютерной лексики, но русскоязычный интерфейс на начальной стадии увеличил бы риск когнитивной перегрузки (см. с. 49-50). Вот почему интерфейс на нашем курсе на финском. Однако при желании обучающийся может поменять язык интерфейса на русский через личные настройки. Это приносит одно преимущество, расположить и сортировать слова по-русскому алфавиту удаётся только при русскоязычном интерфейсе. Мы считаем недостатком СУО Moodle то, что языковые настройки глоссария нельзя установить независимо от языка интерфейса курса.

Важным свойством Moodle является простота слежения за работой обучающихся. Блок статистики предоставляет сводную информацию о работе каждого обучающегося, включая количество обращений к курсу, результаты выполнения заданий и т.д. Это важно в особенности в первые недели работы только что поступившего на курс обучающегося. Имея чёткое представление о его работе на курсе и возможных недостатках в ней, преподаватель может оперативно предлагать советы и помощь в первые недели, которые являются критическим периодом с точки зрения того, какое отношение у обучающегося складывается к курсу и как он будет учиться дальше.

### **6.3.2 Программа Hot Potatoes**

Программа Hot Potatoes тоже оказалась удобной в пользовании. Мы особо оценили возможность включения в задания экранной клавиатуры, что облегчает набор текста обучающимися. Хотя Байер (2003) скептически относится к заданиям, требующим набора текста на компьютере на начальном этапе изучения русского, мы все же считаем,

что обучающимся необходима и практика письма. На наш взгляд, интегрированная в задание экранная клавиатура хорошо подходит для этого. Дополнительным преимуществом экранной клавиатуры Hot Potatoes является то, что на ней отображаются только те буквы, которые требуются для выполнения задания. Возможность сохранить задания, выполненные с применением JMatch (установление соответствий), в виде флэш-карт тоже была практичной. Мы использовали эту возможность при составлении «Käännöskaruselli», упражнений на закрепление и повторение материала.

Подпрограмму JMix (восстановление последовательности) мы использовали для создания заданий «Беседа в Финляндии». Действия в печатном учебнике происходят в России. Для того, чтобы дать обучающимся возможность применить изученный материал также в ситуациях, происходящих в Финляндии (и таким образом расширить возможности для применения полученных знаний на практике), мы решили включить в каждый модуль диалог, реплики которого обучающийся сам восстанавливает из указанных на экране слов с помощью перевода на финский. JMix хорошо подошла для создания данного типа упражнения, хотя сам процесс написания занял гораздо больше времени, чем мы ожидали из-за того, что каждая реплика с возможным альтернативным порядком слов должна была быть сохранена в отдельный файл до создания упражнения.

Словесные комментарии на общем уровне (типа «Правильно!», «Отлично!», которые обучающийся получает по выполнению заданий, легко можно было варьировать во всех подпрограммах HotPotatoes. Также создание викторин с более чем одним верным ответом не составляло труда. Зато возможности делать обратную связь более многообразной и индивидуализированной оказались не так хорошими, как мы ожидали. (Ср. Бангс 2003). Хотя HotPotatoes позволяет использовать графику и звук в качестве комментария на ответ обучающегося, мы нашли добавления в особенности звуковых файлов в комментарии обратной связи настолько трудоёмкими, что отказались от

их использования. При этом звуковой комментарий не слышится автоматически, а обучающемуся приходится сначала запустить медиаплеер для того, чтобы прослушать комментарий. Только подпрограмма JQuiz (викторина) позволяет написать отдельный комментарий на каждый ответ, объясняющий, почему ответ был верен или неверен или дающий дополнительную информацию, что необходимо для осуществления качественной внешней обратной связи. Подпрограмма JMix в принципе позволяет создать структурированные подсказки, которые при неверной последовательности слов подсказывают обучающемуся, какие слова в предложении были правильно расставлены. На практике полезность функции подсказок JMix ограничивается тем, что только правильно расставленные слова до первой ошибки указываются, но обучающийся не получает информацию о верном или неверном порядке слов в той части предложения, которая следует за первой ошибкой.

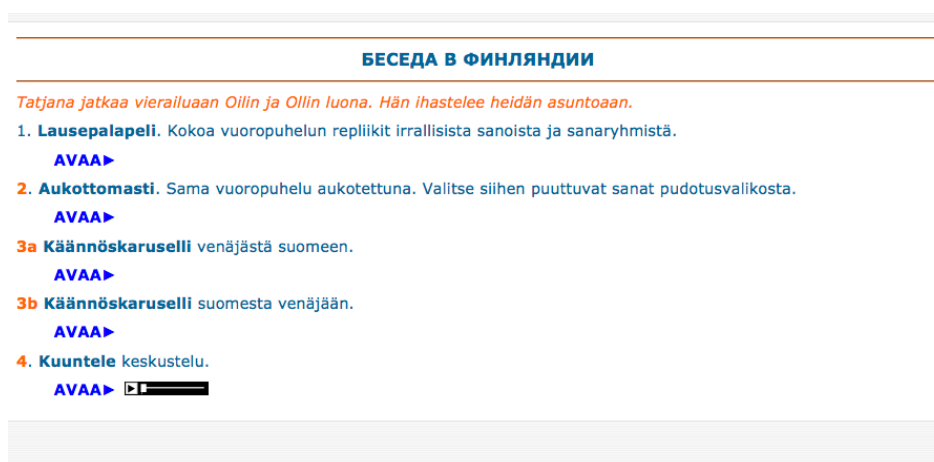
## **6.4 Структура курса**

В Moodle имеются два вида структуризации курса, тематическая и календарная. При тематической структуризации курс разделяется на секции по темам. При календарной структуризации каждая неделя изучения курса представляется отдельной секцией. Хотя календарная структура часто используется в дистанционном обучении с целью помочь обучающимся целесообразно планировать свою учебную работу, мы не нашли возможным разбить наш материал по неделям и таким образом создать график работы курса, так как мы не имеем дело с группой, начинающей курс одновременно.

В соответствии с рекомендациями о модульной структуре курса, мы выбрали тематическую структуризацию, где каждая тема представляет собой один блок информации или один обучающий модуль, посвященный соответствующему уроку в печатном учебнике.

Как ранее отмечалось, Мартин (Martin 2009), а также Ньюлин и Ванг (Newlin & Wang 2002) находят важным, чтобы обучающие модули открывались для изучения с регулярными интервалами. Но так как наш курс можно начать в любое время в течение года и проходить по индивидуальному графику, весь курс должен оставаться открытым всё время. Следовательно, мы не можем соблюдать рекомендованный режим выкладывания нового материала.

В структуризации информации мы соблюдали рекомендации о разветвлённой, многоуровневой структуре с гиперссылками (см. например Nielsen 1997, Девятъярова, Лежнева и Колова 2006). На заглавной странице курса размещены обучающие модули и другие блоки информации и под обучающими модулями размещены сводные страницы, посвящённые определённой теме, указанной в заголовке.



КАРТИНКА 8 Сводная страница

На сводных страницах размещены 1) инструкции и ссылки на задания, 2) ссылки на дополнительную информацию внутри курса (например ссылки на грамматику курса) и 3) ссылки на дополнительную информацию вне курса, т.е. другие источники информации в сети; ссылки на дополнительную информацию в сети включены не во все модули. Три уровня курса можно схематизировать следующим образом:

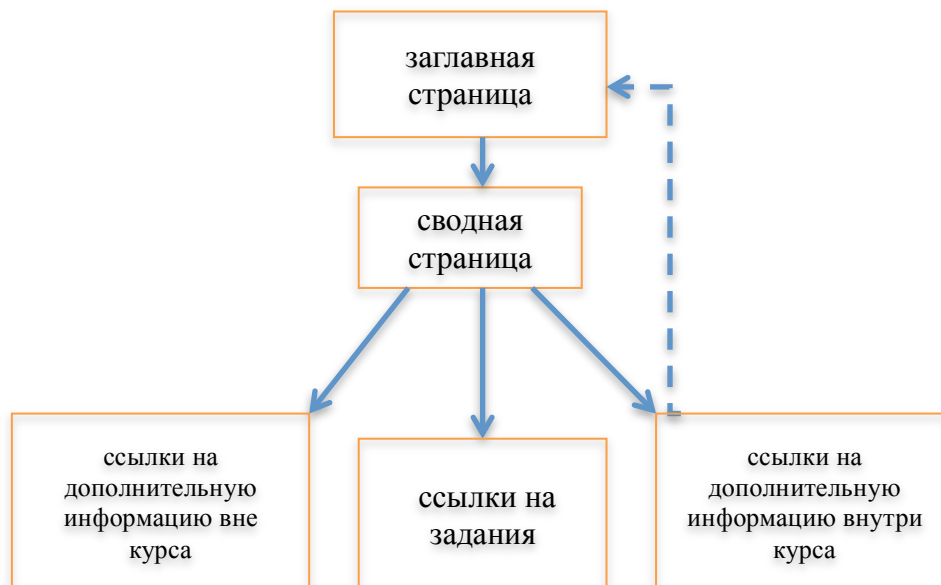


СХЕМА 2 Три уровня курса

Для облегчения ориентации в тексте мы использовали разные цвета, например, факультативные задания отмечены оранжевым, а зелёным задания, на которые преподаватель присылает личные комментарии.

Возможность интегрирования внешних ссылок на дополнительные материалы и другие источники помогает при дифференциации и индивидуализации обучения. Наш опыт показывает, что на курсы русского языка на начальном уровне могут поступить и обучающиеся уже владеющими базовыми навыками и желающие по какой-либо причине освежить свои знания. Они будут проходить курс быстрее тех, кто начал изучение с нуля и часто извлекают выгоду из возможности изучать материал шире, чем он представлен в курсе. Это соответствует и представлениям обучающихся о хорошем курсе. Согласно Невги и Тирри (Nevgi & Tirri 2001, 129-133) обучающиеся считают многосторонность и наличие дополнительных материалов и ссылок признаками хорошего курса.



## 7 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная дипломная работа преследовала как теоретическую, так и практическую цель. С теоретической стороны мы поставили задачу изучать особенности дистанционного обучения и роль информационных технологий в нём, выяснить, какие факторы влияют на эффективность дистанционного обучения и научение и как преподаватель-разработчик может учесть их в своей работе.

С практической стороны наша цель заключалась в создании компьютерного дистанционного курса по обучению взрослой аудитории русскому языку на начальной стадии с внедрением выявленных в теоретической части факторов эффективности. Курс называется «Можно!» и он находится по адресу <http://kvs.moodle.fi>.

Определение сущности дистанционного обучения оказалось многомерным. При определении дистанционного обучения могут акцентироваться разные элементы, например, соотношение дистанционного и традиционного обучения, технологии обучения, структура дистанционного обучения и дистанционное обучение как система. К тому же система дистанционного обучения имеет тенденцию к непрерывному изменению и динамическому развитию в связи с внедрением новых информационно-коммуникационных технологий в

практику. Мы можем сделать вывод, что общими для разных определений дистанционного обучения характеристиками можно считать географическое и / или временное разделение преподавателя и обучающихся, взаимодействие участников учебного процесса с использованием разных технологий, контроль обучающихся за процессом обучения, а также организованный характер как обучения так и оценки его результатов.

Изученная нами литература показывает, что использование современных информационно-коммуникативных технологий становится нормой в дистанционном обучении. О их растущей роли свидетельствуют и появившиеся в конце 20-ого, в начале 21-ого веков новые термины, такие как *электронное обучение*, *онлайновое обучение* и *компьютерное обучение*, которые все являются субкатегориями дистанционного обучения. Информационные технологии сами по себе не гарантируют эффективность дистанционного обучения. Эффективность педагогического процесса обучения и взаимодействия зависит от того, как они используются. Технологические решения при разработке курса должны приниматься на основе педагогической целесообразности.

При исследовании факторов, влияющих на эффективность дистанционного обучения, выяснилось, что обеспечение взаимодействия, чувства общности и социального присутствия, обеспечение индивидуализированной и содержательной обратной связи, организация поддержки обучающихся, а также целесообразное применение возможностей информационно-коммуникативных технологий имеют особое значение. Нам представляется, что эти факторы составляют взаимосвязанную систему эффективности, взаимодействие между обучающимся и преподавателем связано как с обратной связью, так и с поддержкой обучающихся, так как индивидуализированная обратная связь и поддержка обучающихся в основном осуществляются в рамках данного взаимодействия; взаимодействие способствует и чувству общности; путём

целесообразного использования возможностей информационно-коммуникативных технологий можно облегчить взаимодействие обучающегося с изучаемым материалом и интерфейсом курса, а также способствовать социальному присутствию и содержательной обратной связи.

При исследовании литературы об эффективной организации процесса дистанционного обучения мы обращали особое внимание на то, как факторы эффективности отражаются на уровне практики и как преподаватель-разработчик может внедрить в конкретную работу. Мы считаем важными следующие аспекты:↴

Взаимодействие на курсе не является стабильным, неменяющимся элементом, а потребность в нём и, следовательно, его объём колеблется в зависимости от личных предпочтений, опыта, уровня и возраста обучающихся. Следовательно, курс должен предусмотреть достаточно возможностей для обратной связи, как до курса, так и во время курса, для определения желаемого объёма взаимодействия. Структура курса должна быть достаточно гибкая, чтобы учесть возможную вариацию требуемого объёма взаимодействия.

Форумы и другие возможности для взаимодействия важны для викарного научения, научения через наблюдения. Обучающийся, не инициировав или вступив во взаимодействие, может извлечь выгоду из наблюдения за взаимодействием других.

Индивидуализированная и содержательная обратная связь играет важную роль в эффективном обучении. Пока автоматизированная обратная связь не может обеспечить такого уровня индивидуализации, как обратная связь с преподавателем. Преподаватель должен тщательно продумать систему комментирования заданий и стремиться к диалоговой, формативной обратной связи, которая помогает обучающемуся обнаружить и исправить недостатки в своей работе самостоятельно.

Социальное присутствие, то есть степень, в которой участник опосредованной коммуникации воспринимается как настоящий человек, эффективно способствует формированию чувства общности. Его можно увеличивать например через личностный стиль письма, юмор, самопрезентации с видео, видеоклипы, разъясняющие учебный материал, коллаборативные задания, оперативную работу с вопросами обучающихся и комментариями для них.

С точки зрения поддержки обучающихся первая неделя курса является критическим периодом, когда преподаватель должен особо следить за их работой в сети. Важно не как они работают, а то, что они регулярно заходят в курс. Количество обращений на страницы курса является предсказателем успеваемости.

Эффективное использование возможностей компьютера подразумевает комплексность материалов, одновременное использование нескольких форматов презентации информации (звука, графики, мультипликации, видео, текста), а также включение в структуру компьютерного курса словарей, справочников, редакторов текста и т.п..

При создании компьютерного курса наша цель была использовать и тестировать факторы эффективности. Мы нашли их приемлемыми для нашего курса с несколькими оговорками. Во-первых, наш курс не имеет фиксированного графика работы или требования о минимальном количестве участников. Из-за этого мы не имеем сплочённых групп обучающихся и нам представлялось невозможным включить в курс задания для выполнения в сотрудничестве. Во-вторых, возможно, что без сплочённых групп эффективность форумов останется менее ощутимой. В-третьих, нам не удалось предусмотреть достаточно многостороннюю, индивидуализированную компьютерную обратную связь в рамках имеющейся в нашем распоряжении системы управления обучением Moodle с программой HotPotatoes. Это было обусловлено частично отсутствием технических предпосылок, частично трудоёмкими

операциями, требующими такого расхода времени, для которого у нас в рамках данного проекта не было возможности.

Создание курса «Можно!» было интересным и полезным для нас процессом. Время покажет, будет ли наш курс интересным и полезным и для обучающихся; они будут судить о его полезности и эффективности. Поэтому, в качестве дальнейшего исследования, было бы интересно изучать мнения пользователей курса о его эффективности, в особенности об эффективности взаимодействия в условиях ограниченной сплочённости группы.

Также было бы интересно создать и исследовать совместный финско-русский компьютерный курс для носителей русского, начинающих изучать финский и носителей финского, начинающих изучать русский. Они сформировали бы естественную группу поддержки и взаимодействия через языковой барьер, что важно, но трудно реализуемо на начальной стадии изучения иностранного языка.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Ардовская, Р.В. 2008. *Изучайте иностранный язык дистанционно*. Москва: Издательство СГУ.
- Байер, Т. 2003. *Использование Интернета при обучении на начальном и продвинутом этапах: Опыт и практика в американской аудитории*. Электронная статья.  
<http://community.middlebury.edu/~beyer/mapryal/TRBeyerMapryal.DOC>. Дата ссылки 28.1.2011.
- Бовтенко, М. А. 2005. *Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие*. Москва: Наука.
- Горошко, Е. И. 2009. К уточнению понятия «компьютерно-опосредованной коммуникации»: проблемы терминоведения. Электронный журнал *Образовательные Технологии и Общество (Educational Technology & Society)*, 12(2).  
<http://elibrary.ru/item.asp?id=12329723>. Дата ссылки 21.6.2010.
- Гура В.В. 2007. *Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред*. Электронная книга. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета.  
[http://www.mediagram.ru/netcat\\_files/108/110/h\\_148b28eb277c357b4603fbbdb9a7de](http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_148b28eb277c357b4603fbbdb9a7de). Дата ссылки 15.10.2010.
- Девятьярова Т.Е., Лежнева А.А., Колова С.М. 2006. Из опыта составления электронных учебников по иностранному языку в системе дистанционного обучения. В электронной книге: *Иностранные языки в дистанционном обучении: Материалы Международной научно-практической конференции (17-20 октября 2005)*. Пермь: Пермский государственный технический университет, 81-86.  
[http://window.edu.ru/window\\_catalog/files/r63944/forlang2005.pdf](http://window.edu.ru/window_catalog/files/r63944/forlang2005.pdf).  
Дата ссылки 23.11.2010.
- Капитанова, И.Т., Московкин, Л.В., Щукин, А. Н. 2008. *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Под ред. Щукина, А.Н. Москва: Издательство «Русский язык».
- Коджаспирова Г.М., Петров, К.В. 2008. *Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Моисеева, М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. 2004. *Интернет обучение: технологии педагогического дизайна*. Электронная книга. Москва: Издательский дом «Камерон».  
<http://iatp.projectharmony.ru/publications/Internet-2004.pdf>.  
Дата ссылки 20.10.2010.

- Мур, М., Макинтош, У., Блэк Л., и др. 2006. *Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: Специализированный учебный курс* / пер. с англ. Электронная книга. Москва: Издательский дом «Обучение–Сервис».  
[http://window.edu.ru/window\\_catalog/files/r71043/3214647.pdf](http://window.edu.ru/window_catalog/files/r71043/3214647.pdf).  
 Дата ссылки 20.9.2010.
- Назаренко, А.Л. 2006. Дистанционное обучение иностранным языкам: теория и практика. В электронной книге: *Иностранные языки в дистанционном обучении: Материалы Международной научно-практической конференции (17-20 октября 2005)*. Пермь: Пермский государственный технический университет.  
[http://window.edu.ru/window\\_catalog/files/r63944/forlang2005.pdf](http://window.edu.ru/window_catalog/files/r63944/forlang2005.pdf).  
 Дата ссылки 23.11.2010.
- Полат, Е.С. , Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В. и др. 2004. *Теория и практика дистанционного обучения*. Под ред.: Полат, Е.С. Москва: Издательский центр «Академия».
- Розина, И. Н. 2002. Дистанционные и открытые формы обучения: Организационные и методологические вопросы. Электронный журнал *Образовательные Технологии И Общество (Educational Technology & Society)*, 5(1).  
[http://ifets.ieee.org/russian/depository/v5\\_i1/html/3.html](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v5_i1/html/3.html).  
 Дата ссылки 03.08.2010.
- РПОО 2010 = Российский портал открытого образования. 2010.  
[http://www.openet.ru/University.nsf/Index.html!Open&Menu=VPMain-Info-351-Sovet-SovDOcomis-1\\_1-Material-Gloss&VPID=351](http://www.openet.ru/University.nsf/Index.html!Open&Menu=VPMain-Info-351-Sovet-SovDOcomis-1_1-Material-Gloss&VPID=351).  
 Дата ссылки 18.12.2010.
- Толстова, О. С. 2010. Гуманистический подход в зарубежных теориях дистанционного обучения. Электронный журнал *Вестник ТГПУ*, 10(100).  
[http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/tolstova\\_o.\\_s.\\_34\\_38\\_10\\_100\\_2010.pdf](http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/tolstova_o._s._34_38_10_100_2010.pdf). Дата ссылки 14.12.2010.
- Хуторской, А.В. 2008. *Педагогическая инноватика*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Abdel-Maksoud, N. 2007. *Interaction as a Predictor of Students' Satisfaction and Students' Grades in Distance Education*. Электронная книга. S.I.: Ohio University.  
<http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/AbdelMaksoud%20Nahed%20Fahmy.pdf?ohiou1178295694>. Дата ссылки 16.10.2010.
- Altlinux.org. 2010. *Moodle: система управления обучением*. Информационный портал.  
[http://docs.altlinux.org/archive/4.1/school\\_server/](http://docs.altlinux.org/archive/4.1/school_server/).  
 Дата ссылки 22.11.2010.
- Aragon, S. R. 2003. Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57-68.
- Bangs, P. 2003. Engaging the learner – how to author for best feedback. В кн.: *Language Learning Online – Towards Best Practice*. Под ред. U Felix. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 81-96.

- Brindley, J. E., Walti, C., & Zawacki-Richter, O. 2004. *Learner support in open, distance and online learning environments*. Электронная книга. Oldenburg: Carl Von Ossietzky Universität.  
[http://www.mde.unioldenburg.de/download/asfvolume9\\_ebook.pdf](http://www.mde.unioldenburg.de/download/asfvolume9_ebook.pdf).  
 Дата ссылки 20.7.2010].
- Bååth, J. 1982. Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations. *Distance Education*, vol. 3 no. 1, 6-27.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. 1987. Seven principles for good practice in undergraduate education. Электронный журнал *AAHEA Bulletin*, 39(7), 8-12.  
<http://www.aahea.org/bulletins/articles/sevenprinciples1987.htm>.  
 Дата ссылки 20.07.2010.
- Chickering, A. & Ehrmann, S. 1996. Implementing the seven principles: Technology as lever. Электронный журнал *AAHE Bulletin*.  
<http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>.  
 Дата ссылки 20.07.2010.
- Farnes, N.C. et al. 2000. *Analytical Survey. Distance Education for the Information Society: policies, pedagogy and professional development*. Электронная книга. Москва: IITE Unesco.  
<http://www.iite.ru/publications/3214594/>. Дата ссылки 19.10.2010.
- Felix, U. 2003. Pedagogy on the line: identifying and closing the missing links. В кн.: *Language Learning Online – Towards Best Practice*. Под ред. U Felix. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 147-170.
- Gunawardena, C. N., Zittle, F. J. 1997. Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-Mediated Conferencing Environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26.
- Hakkarainen, K. 2001. Aikuisen oppiminen verkossa. В кн.: *Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena*. Под ред.: Sallilla, P. & Kalli P. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 16-52.
- Haughton, N. A. & Romero, L. 2009. The online educator: Instructional strategies for effective practice. Электронный журнал *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(3), 570-576.  
[http://jolt.merlot.org/ database](http://jolt.merlot.org/database). Дата ссылки 20.07.2010
- Hillman, D. C., Willis, B., Gunawardena, C. N. 1994. Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holden, J. T. & Westfall, P. J. L. 2010. *An instructional media selection guide for distance learning*. Электронная книга. S.I.: United States Distance Learning Association. [http://www.usdla.org/USDLA\\_Ins\\_Media.pdf](http://www.usdla.org/USDLA_Ins_Media.pdf).  
 Дата ссылки 6.8.010.
- Holmberg, B. 2003. *Distance education in essence - an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Электронная книга. Oldenburg: Carl Von Ossietzky Universität.  
<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/holmberg01.pdf>.  
 Дата ссылки 20.7.2010.



- Holmberg, B. 2005. *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Электронная книга. Oldenburg: Carl Von Ossietzky Universität.  
www.mde.uni-oldenburg.de/download/asfvolume11\_eBook.pdf.  
Дата ссылки 23.6.2010.
- Holmberg, B., Shelley, M., White, C. 2005. *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Электронная книга., Clevedon: Multilingual Matters Limited.  
http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10110155&ppg=91.  
Дата ссылки 6.9.2008.
- Holmberg, B. 2007. A Theory of Teaching-Learning Conversations. В кн.: *Handbook of Distance Education*. Под ред.: Moore, M.G. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, 69-76.
- Hurd, Stella. 2008. *Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy. Volume 1: Introduction to the published work. PhD thesis*. Электронная книга. The Open University.  
http://oro.open.ac.uk/21280/. Дата ссылки 28.6.2010.
- Immonen, J. 2001. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun – etäopetuksen neljä sukupolvea. В кн.: *Aikuiskoulutus verkossa*. Tampere: Tammer-Paino, 15-23.
- Jegorenko, M., Piispanen S., Väisänen T. 2007. *Можно!1 Можно!1* Tekstikirja. Venäjän alkeiskurssi. Otava, Helsinki. 1.-4. painos.
- Keegan, D. 1996. *Foundations of Distance Education*. Электронная книга., New York: Routledge. http://books.google.com/books.  
Дата ссылки 06.08.2010.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. III, Swanson, R.A. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Elsevier.
- Kötter, M., Shield, L., Stevens, A. 1999. Real-time audio and email for fluency: promoting distance learners' aural and oral skills via the internet. *ReCALL* 11 (2), 55-60.
- Lee, H. & Rha, I. 2009. Influence of structure and interaction on student achievement and satisfaction in web-based distance learning. Электронный журнал *Educational Technology & Society*, 12(4), 372-382.  
http://www.ifets.info/journals/12\_4/31.pdf. Дата ссылки 10.08.2010.
- Lionarakis, A. 2009. The theory of distance education and its complexity. Электронный журнал *E-Learning*. http://www.eurodl.org/?article=310.  
Дата ссылки 9.8.2010.
- Martin, J. 2009. Developing Course Material for Online Adult Instruction. Электронный журнал *Journal of Online Learning and Teaching*, Volume 5, No 2, 2009. http://jolt.merlot.org/vol5no2/martin\_0609.htm.  
Дата ссылки 20.07.2010
- Mason, R. 2001). Models of online courses. Электронный журнал *Education at a Distance - Magazine and Ed Journal*, 15(7).  
http://www.usdla.org/html/journal/JUL01\_Issue/article02.html.  
Дата ссылки 26.7.2010.

- Moore, M. G. 1989. Editorial: Three types of interaction. Электронный журнал *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. 12].  
[http://www.ajde.com/Contents/vol3\\_2.htm#editorial](http://www.ajde.com/Contents/vol3_2.htm#editorial).  
Дата ссылки 10.08.2010.
- Moore, M.G. 2007. *Handbook of Distance Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morkes, J., Nielsen, J. 1997. *Concise, scannable and objective: How to write for the Web*. Электронная статья.  
<http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>.  
Дата ссылки 18.02.2011.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. В кн.: *Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena*. Под ред.: Sallilla, P. & Kalli P. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy., 117-151.
- Newlin, M. H. & Wang, A. Y. 2002. Integrating technology and pedagogy: Web instruction and seven principles of undergraduate education. Электронный журнал *Teaching of Psychology*, 29(4), 325-330.  
<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a785863896~frm=titlelink>. Дата ссылки 25.9.2010].
- Nielsen, J. 1997. *Be succinct! (Writing for the Web)*. Электронная статья.  
<http://www.useit.com/alertbox/9703b.html>. Дата ссылки 18.02.201.
- Pelz, B. 2004. My three principles of effective online pedagogy. Электронный журнал *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 14(1).  
[http://en.cnki.com.cn/Article\\_en/CJFDTOTAL-JFJJ200706006.htm](http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-JFJJ200706006.htm).  
Дата ссылки 27.5.2010.
- Ramos, C., Yudko, E. 2008. Hits (not discussion posts) predict student success in online courses: A double cross-validation study. *Computers & Education*, 50(4), 1174-1182.
- Rekkedal, T. 2004. Internet Based E-learning, Pedagogy and Support Systems. В электронной книге: *Learner support in open, distance and online learning environments*. Под ред.: Brindley, J.E., Walti, C., Zawacki-Richter. Oldenburg: Carl Von Ossietzky Universität.  
[http://www.mde.uni-oldenburg.de/download/asfvolume9\\_ebook.pdf](http://www.mde.uni-oldenburg.de/download/asfvolume9_ebook.pdf).  
Дата ссылки 20.7.2010.
- Roblyer, M. D., Ekhaml, L. 2000. How interactive are your distance courses? A rubric for assessing interaction in distance learning. Электронный журнал *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(2).  
<http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdla/summer32/roblyer32.html>.  
Дата ссылки 23.10.2010]
- Rose, K. K. 2009. Student perceptions of the use of instructor-made videos in online and face-to-face classes. Электронный журнал *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(3).  
[http://jolt.merlot.org/vol5no3/rose\\_0909.pdf](http://jolt.merlot.org/vol5no3/rose_0909.pdf)>. Дата ссылки 12.11.2010.

- Ros i Solé, C., Truman M. 2005. Feedback in Distance Language Learning: Current Practices and New Directions. В электронной книге: *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Под ред.: Holmberg, B., Shelley, M., White, C. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10110155&ppg=91>. Дата ссылки 6.9.2008.
- Saba F. A. 2007. Systems Approach in Theory Building. В кн.: *Handbook of Distance Education*. Под ред.: Moore, M.G., Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc 43–55.
- Sallila, P. 2001. Tieto- ja viestintäteknikka aikuiskoulutuksessa. В кн.: *Verkot ja teknologia aikuiskoulutuksen tukena*. Под ред.: Sallilla, P. & Kalli P. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 8-15.
- Shearer R. 2007. Instructional Design and The Technologies: An Overview. В кн.: *Handbook of Distance Education*. Под ред.: Moore, M.G., Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 219–232.
- Shin, N. 2002. Beyond interaction: The relational construct of 'transactional presence'. *Open Learning*, 17(2).
- Shin, N. 2003. Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance Education*, 24(1), 69-86.
- Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Calvin, J., Overtoom, C., & Wheaton, J. E. .2005. Bridging the transactional distance gap in online learning environments. Электронный журнал *American Journal of Distance Education*, 19(2), 105-118. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=110&sid=57e1f2aa-a575-4ff8-9be5-33c1d213dc9b%40sessionmgr112&vid=3>. Дата ссылки 23.11. 2010
- Schlosser, LA, Simonson, M. 2010. *Distance education: definitions and glossry of terms*. Электронная книга. Charlotte: IAP — Information Age Publishing, Inc. <http://books.google.com/books>. Дата ссылки 6.8.2010.
- Tait, A. 2000. Planning student support for open and distance learning. Электронный журнал *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 15(3), 287-299. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=110&sid=ec466d7c-3316-4ea393d7-f408e6328c5d%40sessionmgr114&vid=3>. Дата ссылки 3.3.2011.
- Thorpe, M. 2003. Collaborative online learning: Transforming learner support and course design. В кн.: *Rethinking learner support in distance education*. Под ред.: A. Tait, & R. Mills. London: RoutledgeFalmer, 198-211
- Tuckman, B. W. 2007. The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422.
- Tyler-Smith, K. 2006. Early Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contribute to Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners Undertaking eLearning Programmes. Электронный журнал *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2). <http://jolt.merlot.org/vol2no2/tyler-smith.htm>. Дата ссылки 21.1. 2011.

- Wagner, E. D. 1997. In support of a functional definition of interaction. *New Directions for Teaching and Learning*, 71, 19-26.
- Walker R. & Davies G. 2010. *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Module 2.3: Exploiting World Wide Web resources online and offline*. Электронный учебный курс. Slough: Thames Valley University. [http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod2-3.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm).  
Дата ссылки 8.12.2010.
- Wang, A. Y. & Newlin, M. H. 2000. Characteristics of students who enroll and succeed in psychology web-based classes. Электронный журнал *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 137-143.  
[http://ovidsp.uk.ovid.com/sp3.3.1a/ovidweb.cgi?&S=BFGHPDKAEJHFHJ JHFNCLGODKIOIAA00&Link+Set=S.sh.15.16.21.30%7c12%7csl\\_10](http://ovidsp.uk.ovid.com/sp3.3.1a/ovidweb.cgi?&S=BFGHPDKAEJHFHJ JHFNCLGODKIOIAA00&Link+Set=S.sh.15.16.21.30%7c12%7csl_10).  
Дата ссылки 18.12.2010.
- White, C. 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Zawacki-Richer, O. 2004. The Growing Importance of Support for Learners and Faculty in Online Distance Education. В электронной книге: *Learner support in open, distance and online learning environments*. Под ред.: Brindley, J. E., Walti, C., Zawacki-Richter. Oldenburg: Carl Von Ossietzky Universität.  
[http://www.mde.uni-oldenburg.de/download/asfvolume9\\_ebook.pdf](http://www.mde.uni-oldenburg.de/download/asfvolume9_ebook.pdf).  
Дата ссылки 20.7.2010.

## СЛОВАРИ

- ОА 2004 = *Основы андрагогики*. 2004. Тематический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. Сост. Маслова В.В. Информационный портал. Мариуполь: S.n.  
<http://voluntary.ru/dictionary/695>. Дата ссылки 6.9.2010.
- SVS 2003 = *Suomi - venäjä-sanakirja*. 2003. Niemensivu H., Nikkilä, E. 1. painos. WSOY, Helsinki.

## НЕОПУБЛИКОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Lehtinen, M. 2010. *Tilastokysely*. Электронное письмо. Переписка с автором. 12.8.2010.
- Simonen, T. 2001. *Tietokoneavusteisen opetuksen käyttö kansalais- ja työväenopistojen kielenopetuksessa*. Дипломная работа. Кафедра информатики. Университет г. Йоенсуу.