

фикации, распознаванию новых фонетических явлений на слух (например, осознанно и целенаправленно прослушать, увидеть особенности артикуляции отдельных звуков; различить интонацию и связанную с ней интенцию; распознать и выбрать слова с заданными звуками и пр.) во-вторых, упражнения на самостоятельное воспроизведение артикуляции и интонации (например, повторение за эталонным произношением, репродуктивные и продуктивные задания с концентрацией на определенные звуки, интонацию и пр.). При работе над фонетикой, для преодоления интерференции со стороны ИЯ1 важными и необходимыми являются дифференцированные упражнения, сопровождающиеся разъяснением о различиях артикуляции сопоставляющихся звуков и интонационных рисунков [4]. Количество упражнений и продолжительность тренировки определяется особенностями конкретной целевой группы обучающихся.

Как правило, современные учебно-методические комплексы, используемые в процессе обучения немецкому как ИЯ2, содержат некоторое количество упражнений и заданий, направленных на формирование фонетических навыков. Однако при более подробном анализе с позиции необходимости тренировки и профилактики интерферирующего влияния ИЯ1 выявилось то, что отбор фонетических явлений, предлагаемых для освоения, не базируется на сопоставлении сопоставимых языков и прогнозировании возможных сложностей, а кроме этого, и дидактико-методический инструментарий для отработки фонетики доста-

точно однотипен и ориентирован в основном на упражнения имитативного характера, без учета интерферирующего влияния родного и первого иностранного языков, что в очередной раз подтверждает актуальность пересмотра подхода к обучению фонетической стороне немецкого языка как ИЯ2 в рамках преподавания данной факультативной дисциплины в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 264 с.
2. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного языка в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006.
3. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85–88.
4. Шаврукова Е.Е. Особенности обучения немецкому языку, как второму иностранному языку, студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_94932.doc.htm, дата обращения 14.01.2014.
5. Ямщикова О.А. Психологические особенности и типы фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2000.
6. Helga Dieling, Ursula Hirschfeld *Phonetik lehren und lernen*. Goethe-Institut, 2000.
7. Крестинский И.С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы (1) – Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2012. – № 10. Вып. 2. – С. 58–64.
8. Плеханова М.В., Хмелидзе И.Н. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в техническом вузе. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). – С. 135–138.
9. Hans Barkowski, Patrick Grommes, Beate Lex, Sara Vicente, Franziska Wallner, Britta Winzer-Kiontke *DLL 03: Deutsch als fremde Sprache. Fort- und Weiterbildung weltweit*. Klett-Langenscheidt, 2013.

УДК 800:378.662

ЦИКЛИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Плеханова М.В., Прохорец Е.К.

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: plehanova@tpu.ru, lenpro@tpu.ru*

В статье анализируются различные модели электронного обучения, рассматриваются модели, используемые в Томском политехническом университете. Предложен рефлексивный цикл в качестве основного дидактико-методического принципа для моделирования электронных образовательных курсов, в частности, на иностранном языке; указаны особенности цикла в зависимости от конкретной модели в системе электронного обучения в вузе.

Ключевые слова: модели смешанного обучения, система электронного обучения в вузе, структурные элементы рефлексивного цикла, электронный курс

MODELING OF ELECTRONIC COURSES BASED ON THE REFLECTIVE CYCLE

Plekhanova M.V., Prokhorets E.K.

National Research Tomsk polytechnic university, Tomsk, e-mail: plehanova@tpu.ru, lenpro@tpu.ru

The article deals with the different models of virtual environment integration in the educational process including these in the National Research Tomsk polytechnic university. The authors present the reflective cycle as the basic principle of electronic course design; analyze specifics of the cycle structure elements according to the described models.

Keywords: blended learning models, virtual learning environment, cycle structure elements, electronic course

Одной из основных тенденций современного высшего образования является увеличение степени свободы обучающихся в выборе различных индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на формирование у обучающихся уровня автономности, позволяющего им непрерывно и самостоятельно приобретать знания в постоянно обновляемом информационном пространстве, в том числе и эффективно действовать в условиях информационно-образовательной среды вуза. Дидактико-методические возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) сделали возможным построение различных моделей интеграции электронного контента в образовательный процесс.

В настоящее время вузы предлагают различные комбинации моделей интеграции электронного контента в образовательный процесс. Учебный процесс, включающий в себя аудиторную и внеаудиторную самостоятельную учебно-познавательную деятельность с использованием технологий традиционного и электронного обучения, принято называть смешанным обучением (от англ. *blended learning*). При этом пропорциональное соотношение аудиторного и электронного компонентов может варьироваться и зависит от многих факторов: специфики дисциплины, её целей, условий и формы.

Комбинирование традиционного и электронного обучения должно быть тщательно организовано и иметь четкую структуру. От организационно-структурного аспекта зависит достижение оптимальных результатов обучения, так как все элементы учебного процесса должны взаимодействовать и дополнять друг друга, образуя единое целое. Работа в электронной среде помогает организовать самостоятельную работу студентов, предлагая виды заданий, которые недоступны на аудиторном занятии (форумы, чаты, вики, опросы и т. д.) [1].

Эксперты различают от 3 до 6 моделей смешанного обучения. В табл. 1 приведены некоторые примеры интеграции аудиторного и электронного компонентов обучения.

Мы продемонстрировали лишь небольшую выборку моделей интеграции традиционного и электронного обучения, но даже на этих примерах можно убедиться, что с одной стороны модели разнообразны, с другой стороны анализ показывает, что многие из них определяют одни и те же категории разными терминами и единой терминологии в определении моделей не существует.

Каждое образовательное учреждение, в нашем случае речь идет об учреждениях

высшего профессионального образования, вправе выбирать свои собственные модели электронного обучения, будь это скорее смешанная форма обучения в его разнообразии проанализированных моделей или полностью/практически полностью дистанционное обучение. Подобные решения состоятся на институциональном уровне и обусловлены рядом геополитических факторов, образовательными традициями и социокультурным контекстом страны, а также потребностями и особенностями основных стейкхолдеров образовательных услуг – целевых групп обучающихся. Перечисленные ниже факторы как решающие предпосылки для определения модели образования в виртуальной среде, влияющие на структурирование электронных курсов, авторы статьи рассматривают в ракурсе дисциплины иностранного языка:

- местонахождение страны, ее удаленность от страны изучаемого языка;
- институциональная готовность к созданию, внедрению и поддержке электронной образовательной среды;
- организационно-педагогические условия в конкретном образовательном учреждении (количество аудиторных часов, выделяемых на изучение дисциплины, количество обязательных и факультативных кредитов, среднее количество студентов в группе и количество групп);
- специфические характеристики целевых групп, включая психолого-мотивационный аспект, потребности и интересы, целевые установки;
- уровень владения иностранным языком;
- инфраструктура вуза: оборудование учебных аудиторий, уровень развития электронной образовательной среды.

В Томском политехническом университете реализуется система электронного обучения, включающая три модели, реализуемые в электронной среде. В рамках каждой модели в зависимости от веса традиционной и онлайн форм работы разрабатываются электронные курсы определенного типа. Традиционная форма основана на аудиторных занятиях с участием студентов и преподавателя. Онлайн форма подразделяется на синхронную (разное место, одно и то же время) и асинхронную (автономный режим работы, в разное время в различных местах).

Различаются модель обучения на основе веб-поддержки (далее модель 1), смешанная модель (модель 2) и дистанционная (модель 3) соответственно удельному весу и способам сочетания различных форм организации учебного процесса.

Таблица 1

Модели смешанного обучения

Richards Griff, Athabasca University [2]	Традиционное обучение с веб-поддержкой При таком подходе, внедрение ИКТ происходит нерегулярно, от случая к случаю, и является дополнением к традиционной аудиторной форме обучения, в зависимости от индивидуальных потребностей каждого обучающегося. Ротационная модель обучения В этой форме смешанного обучения учебное время распределяется между индивидуальным электронным обучением и обучением в аудитории. Модель «Flex» В данной модели большая часть учебного материала осваивается самостоятельно в электронной образовательной среде. При этом преподаватель при необходимости обеспечивает консультационную аудиторную поддержку. Модель «Online Lab» Модель смешанного обучения используется для оказания помощи студентам самостоятельно освоить дисциплину в условиях электронного обучения, но обучение происходит в специальных лабораториях, компьютерных классах на базе учебного заведения с присутствием преподавателя. Это позволяет учебным заведениям предлагать курсы для большего количества обучающихся, сокращая нагрузку преподавателей, а также помогает студентам работать в индивидуальном темпе, и в предметной области, не затрагивая среду обучения других студентов. Модель «Self-Bled» Традиционная для высших учебных заведений, модель предполагает самостоятельный выбор дополнительных к основному образованию курсов. Например, открытые, бесплатные онлайн-курсы MOOCs, когда учебный контент предлагается образовательными учреждениями из разных стран мира. Модель «Online Driver» В основном освоение дисциплины в рамках данной модели осуществляется с помощью электронных ресурсов информационно образовательной среды. Очное, аудиторное взаимодействие с преподавателем происходит периодически, в режиме консультаций.
Yiran Zhao and Lori Breslow [3]	Модель «Replacement» В этой модели аудиторные занятия замещены полностью или частично на изучение онлайн-материалов. Наиболее распространенной практикой является просмотр видео и выполнение заданий перед аудиторным занятием. Модель «Supplemental» Эта модель предлагает обучающимся посещать определенное количество аудиторных занятий, но с обязательным использованием базы дополнительных электронных ресурсов. Эти ресурсы могут быть специально разработаны или же это могут быть коммерчески для изучения конкретной дисциплины. Модель «Emporium» Студенты работают исключительно в Интернете, но на базе «ресурсного центра обучения». Модель «Buffet» Эта модель предоставляет собой набор определенных видов учебной деятельности в обоих форматах – в аудитории и онлайн. Студенты могут самостоятельно выбрать комбинацию материалов, которая соответствует их собственной цели и потребностям.

В рамках каждой модели в зависимости от веса традиционной и онлайн форм работы разрабатываются электронные курсы определенного типа, однако моделирование любого качественного и эффективного образовательного курса должно основываться на циклической закономерности на базе научно-педагогического анализа, дидактических и методических принципов обучения в высшей школе. В качестве базового принципа, на котором основывается моделирование электронных образовательных курсов, авторы статьи предлагают рефлексивный цикл (см. рисунок).

При этом каждый структурный элемент рефлексивного цикла занимает четко определенную позицию и повторяется в каждом модуле или тематическом единстве курса.

При этом элемент 5 будет иметь влияние на элемент 1 в следующем модуле при условии соблюдения преемственной прогрессии в процессе моделирования всего электронного курса, а каждый элемент должен иметь логическое завершение в виде индивидуальной и совместной рефлексии в разных формах. Таким образом создается и поддерживается цикличность и рефлексия при создании курсов.

Поскольку электронное обучение представляет собой интеграцию различных форм работы, это также необходимо учитывать. С точки зрения объема аудиторной и онлайн форм работы предлагается следующее соотношение по каждой модели для каждого структурного элемента цикла (см. табл. 2).



Таблица 2

Электронные курсы по моделям	Структурные элементы цикла				
	Активизация фоновых знаний по теме курса	Теоретический ввод: представление основного учебного материала	Контроль понимания, семантизация и закрепление теоретического материала	Симуляция и выполнение практических заданий	Применение полученных знаний и умений
Электронные курсы на основе модели 1	10/90	20/80	40/60	30/70	20/80
Электронные курсы на основе модели 2	45/50	45/55	45/55	45/55	45/55
Электронные курсы на основе модели 3	100/-	90/10	100/-	90/10	70/30

Поясним таблицу. Если, например, элемент 1 в модели 1 представлен в ЭОС лишь на 10%, то в смешанной уже до 70%, а в дистанционной реализуется полностью, без вовлечения в аудиторную форму. В то же время элемент «Применение полученных знаний», где осуществляется демонстрация владения умениями в разных видах речевой деятельности и представление готовых речевых творческих продуктов, в курсах

на основе дистанционной модели представлен в большей мере в онлайн форме, в смешанной – примерно в равных долях, а в курсах на основе модели веб-поддержки основная работа проводится в аудитории, а в электронной среде происходит либо подготовка к аудиторной работе, либо предлагаются творческие задания повышенного уровня или дополнительные задания для отстающих студентов на усмотрение препода-

вателя с учетом факторов, названных в статье выше.

Авторами статьи была осуществлена практическая апробация циклического моделирования в практике учебного процесса по иностранному языку и сделаны выводы об эффективности данного подхода в процессе моделирования электронных образовательных курсов, по иностранному языку в частности. Было отмечено повышение мотивации обучающихся к изучению дисциплины и к использованию электронного ресурса (элементы 1, 4); повышение уровня развития умений в различных видах речевой деятельности на иностранном языке (элемент 5), более эффективный тайм-менеджмент в процессе восприятия и понимания нового учебного материала (элементы 2, 3).

Таким образом, говорим о том, что повышение образовательного потенциала

курса напрямую зависит от соблюдения логической последовательности цикла, включающего пять основных структурных элементов: активизация фоновых знаний по теме курса; теоретический ввод и представление основного учебного материала; контроль понимания, семантизация и закрепление теоретического материала; симуляция и выполнение практических заданий; применение полученных знаний и умений.

Список литературы

1. Краснова Т.И. Повышение качества обучения в вузе в условиях интеграции смешанной модели обучения [Текст] / Т. И. Краснова // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 484-486.
2. Richards Griff. Athabasca University. Learning Analytics: On the Way to Smart Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (дата обращения: 07.04.2015).
3. Literature Review on Hybrid / Blended Learning, Yiran Zhao (HGSE) and Lori Breslow (MIT TLL), August 26, 2013.

УДК 372.881.1

ОБУЧЕНИЕ АВТОНОМНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА

Прохорец Е.К., Сыса Е.А.

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: lenpto@tpu.ru, jella@tpu.ru*

В статье говорится об актуальности развития умений в автономной учебно-познавательной деятельности при работе над иноязычными текстами, об актуальности поиска путей повышения эффективности обучения чтению на иностранном языке; рассматривается принцип отбора текстового материала при обучении автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе в соответствии с этапами обучения автономному чтению.

Ключевые слова: автономное чтение на иностранном языке, критерии отбора текстов, обучение чтению в техническом вузе, развитие умений в автономной учебно-познавательной деятельности в чтении на иностранном языке

THE LEARNING OF AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE READING IN TECHNICAL UNIVERSITY: CRITERIA FOR THE SELECTION OF TEXTUAL MATERIAL

Prokhorets E.K., Syasa E.A.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: lenpto@tpu.ru, jella@tpu.ru

The article deals with the actuality of the development of students' self-dependence, with the actuality of the finding ways to improve efficiency of learning of foreign language reading. The authors study the principle of selection of textual material for learning of autonomous foreign language reading in technical university. The selection of texts taking into account complementary criteria, distributed in accordance with the stages of learning of autonomous foreign language reading students of technical university, contributes to the developing of the optimal base for learning of foreign language reading students of technical specialty.

Keywords: autonomous foreign language reading, criteria of the selection of texts, learning of autonomous foreign language reading in technical university, development of skills in autonomous learning in the foreign language reading

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся получают множество возможностей реализовать собственные познавательные потребности. Осознание значимости собственных действий для достижения учебной цели, принятие студента-

ми ответственности за результат обучения научит их самостоятельной организации автономной учебно-познавательной деятельности при дальнейшем овладении иностранным языком, интенсифицирует процесс обучения и изучения иностранного языка (да-