

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

На правах рукописи

БАРИНОВА Дарина Олеговна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ
ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.И. Алмазова

Санкт-Петербург — 2014

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры студентов гуманитарных направлений подготовки.....	17
1.1 Роль информационных технологий в высшей школе на современном этапе.....	18
1.2 Информационная культура и ее компоненты	26
1.2.1 Информационная (компьютерная) грамотность.....	32
1.2.2 Информационная компетентность	37
1.2.3 Ценностно-смысловой компонент информационной культуры	42
1.2.4 Информационная рефлексия.....	46
1.2.5 Информационное культуротворчество	56
1.3 Обучение семиотике с использованием ИКТ	59
1.4 Электронные гиперссылочные дидактические материалы	67
1.5 Принцип модульности при создании электронных дидактических материалов	77
Выводы к Главе 1	82
Глава 2. Организация учебной деятельности в рамках дисциплины «Семиотика» с использованием электронных дидактических ресурсов.....	84
2.1 Актуальность внедрения электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике	84
2.2 Особенности и преимущества «eAuthor 2.0» СВТ. Конструктор электронных курсов, тестов, упражнений	88
2.3 Структура электронных дидактических материалов по семиотике	96
2.4 Технология интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения «Семиотике»	104
2.5 Формирование компонентов информационной культуры студентов лингвистического направления с использованием разработанных электронных дидактических материалов по семиотике	107

2.6 Дидактические аспекты использования технологии интегрирования электронных ресурсов в обучение семиотике.....	129
Выводы по Главе 2	135
Глава 3. Проверка эффективности технологии интегрирования электронных дидактических материалов в курс подготовки студентов-лингвистов.....	138
3.1 Предпосылки экспериментального исследования.....	138
3.2 Виды деятельности и инструментарий проверки эффективности технологии внедрения электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике	156
Выводы по Главе 3	171
Заключение	174
Библиография.....	176
Приложение 1. Рабочая программа учебной дисциплины для направления/специальности 031301 «Теоретическая и прикладная лингвистика»	207
Приложение 2. Примеры анализа семиотических объектов.....	225
Приложение 3. Образец тестирования	234
Приложение 4. Анкета 1.....	236
Приложение 5. Терминология, освоенная в процессе обучения	238
Приложение 6. Тексты для аналитического чтения.....	242
Приложение 7. Тест на диагностику информационного тезауруса	243
Приложение 8. Анкета 2.....	244
Список сокращений	246

Введение

Реформирование российской образовательной сферы на современном этапе привело общество к выделению приоритетных направлений развития профессионального образования. Высшее образование сегодня рассматривается как ведущий фактор социального и экономического прогресса. Стала очевидной необходимость изменения целеустановок современного образования – от «образования на всю жизнь» к непрерывному «образованию через всю жизнь». Модель непрерывного образования предполагает присутствие интегрированной образовательной среды, в которой учащийся может совершенствовать свои навыки, полученные на любом этапе обучения в удобном ему темпе и режиме, т.е. изменение самого стиля обучения. Это невозможно без информатизации учебного процесса в каждом отдельно взятом учебном заведении, чему способствует стремительное развитие информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Цель создания новой парадигмы образования - обеспечение условий воспитания, обучения и развития свободной, критически мыслящей личности, соответствующей требованиям жизни в условиях рыночной экономики, способной к непрерывному повышению собственного уровня образования и культуры, интегрированных в мировое информационное пространство.

Ввиду того, что постоянно обновляющиеся информационные технологии уже сегодня значительно опережают тот уровень подготовленности общества, который требуется для их эффективного использования, для человека появляются не только принципиально новые возможности, но и возникают ранее не известные проблемы, такие как проблема подготовки квалифицированных специалистов, способных работать в новой системе образования, а также проблема развития новой информационной культуры общества [Прокудин, 2006].

Перед высшей школой ставится новая задача - подготовить студентов к условиям жизни и профессиональной деятельности в информационном

обществе с неизвестными свойствами, научить их действовать в этой среде, использовать ее возможности.

Процесс модернизации образования находит отражение в программах, принятых правительством Российской Федерации, среди которых наиболее значимыми являются: «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», «Национальная доктрина образования до 2025 года», Приоритетный Национальный Проект «Образование» (ПНПО).

Современные изменения в системе высшего профессионального образования основаны на последних достижениях науки и техники в области информационных и компьютерных технологий, психолого-педагогические основы которых находят свое отражение в работах Г.Н. Александрова, М.С. Андакова, В.П. Беспалько, Ю.С. Брановского, Я.А. Ваграменко, Т.Г. Везирова, Б.С. Гершунского, А.П. Ершова, В.И. Загвязинского, И.Г. Захаровой, К.К. Колина, Г.М. Коджаспировой, А.А. Кузнецова, М.Б. Лебедевой, В.В. Лаптева, М.П. Лапчика, Н.В. Макаровой, В.М. Монахова, Е.И. Машбица, Т.Н. Носковой, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.В. Рубцова, В.И. Солдаткиной, Ю.Г. Татура, А.Ю. Уварова, , В.Ф. Шолоховича, Robert Barr, Robert Hutchins, G. Perregr и др.

Вместе с тем, проведенный анализ научной литературы показал, что нарастающий процесс внедрения ИКТ в учебный процесс требует разработки специальных курсов, современных учебников, дидактических материалов. Речь идет, в основном, об электронных средствах обучения для гуманитарных дисциплин, которые могут быть использованы в условиях информатизации образования. В условиях структурной перестройки и совершенствования содержания системы высшего педагогического образования на современном этапе развития общества в Российской Федерации возникает необходимость активного поиска новых резервов качественной подготовки специалистов, в том числе преподавателей, их профессиональной компетентности и личностной зрелости. Информационная компетентность педагога является частью

профессиональной компетентности, качественной характеристикой информационного аспекта научно-образовательной деятельности.

Включенные в современную образовательную практику государственные образовательные стандарты базируются на компетентностном подходе. Компетентностный подход подразумевает ориентацию на свободное развитие личности, на творческую инициативу, самостоятельность, мобильность и конкурентоспособность выпускников.

В соответствии с этим подходом профессиональная подготовка студентов должна быть направлена на формирование профессионально значимых компетенций, позволяющих эффективно решать задачи профессиональной деятельности. В сфере образования идеи компетентностного подхода отражены в работах Н.И. Алмазовой, Н.В. Баграмовой, Ю.В. Еремина, В.Н. Козлова, А.И. Сурыгина, Ю.В. Фролова, В.Д. Шадрикова, Б.Е. Андюсева, Л.И. Берестовой, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.А. Кузнецова, О.Е. Лебедева, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторского, И.Д. Чечель и др. В качестве результата обучения будущего специалиста в вузе рассматривается приобретение профессиональной компетентности как интегративного свойства личности. В современных исследованиях, посвященных вопросам качественного обновления методологии профессионального образования и его технологий, обращается внимание на взаимообусловленность компетентности в области информационных технологий и профессионального мастерства (Т.С. Коваль). Обязательным на сегодняшний день компонентом подготовки любого специалиста является умение использовать компьютер для решения профессиональных задач, что ставит перед высшим образованием задачу подготовки специалистов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Таким образом, студенты должны обладать системой знаний и умений, позволяющих грамотно использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности, то есть речь идет о формировании основ информационной культуры [Гулякин].

Информационная культура включает в себя грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексивность, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности [Коган; Шилова, 2004].

Для развития информационной культуры будущего специалиста процесс обучения в вузе необходимо организовать так, чтобы он стимулировал погружение студентов в работу с информацией, побуждал их сознательно формировать и развивать навыки работы с информацией, давал возможность закреплять полученные навыки в непосредственной учебной деятельности. Анализ квалификационных характеристик выпускников гуманитарных специальностей позволяет сделать вывод об актуальности формирования информационной культуры в этой области путем поиска принципиально новых подходов, технологий обучения, систем контроля знаний, активного внедрения ИКТ в образовательный процесс.

В результате анализа теоретических работ, посвященных проблемам организации обучения с помощью ИКТ, были выявлены следующие **противоречия**, а именно:

- 1) между требованиями государственных образовательных и международных стандартов, включающих задачи по формированию информационной культуры студентов в период реализации компетентностной модели образования, с одной стороны, и сложившейся системой подготовки студентов гуманитарного направления подготовки, не всегда учитывающей возможностей использования информационных технологий в образовательном процессе, с другой стороны;
- 2) между современными требованиями к подготовке специалиста гуманитарного направления подготовки и недостаточным соответствием

этим требованиям учебно-методического обеспечения данного процесса с точки зрения его технического сопровождения;

- 3) между острой необходимостью в создании практических дидактических ресурсов, нацеленных на сохранение наличного и приобретение нового опыта информационной деятельности, а, следовательно, и повышение уровня информационной культуры всех субъектов образовательного процесса, и отсутствием методик их разработки для отдельных дисциплин гуманитарного блока.
- 4) между необходимостью повышения уровня информационной культуры будущего специалиста гуманитарного направления «Теоретическая и прикладная лингвистика» и немногочисленностью исследований, решающих данную задачу в области конкретных дисциплин, определенных образовательными стандартами, в частности, дисциплины «Семиотика».

Эти противоречия дали основания сформулировать **проблему** исследования, связанную с необходимостью создания технологии интегрирования электронных дидактических материалов в курс подготовки студентов гуманитарного направления подготовки с целью формирования их информационной культуры.

Таким образом, **актуальность** исследования определяется следующими факторами, лежащими в основе общеобразовательной политики на современном этапе:

- интенсивным ростом объема научной и технической информации, развитием глобальной информационной сети Интернет, обуславливающих необходимость обладания квалифицированным специалистом информационной культурой, способностью к самообразованию, самостоятельному поиску и обработке информации в ее хаотичном потоке и к различению информации и дезинформации;

- современными требованиями к содержанию и качеству подготовки студентов гуманитарных направлений, обладающих знаниями в области информационных технологий;

- осознанием требований, предъявляемых обществом на современном этапе к педагогу с точки зрения его готовности и использования ИКТ в образовательном процессе;

- необходимостью поиска путей оптимизации процесса обучения, а также необходимостью поиска способов интеграции компьютерных технологий в процесс подготовки студентов гуманитарных направлений подготовки;

- неразработанностью теоретических и практических вопросов, связанных с использованием компьютерных технологий в обучении по направлению подготовки «Теоретическая и прикладная лингвистика».

В качестве **объекта** данного диссертационного исследования выступает процесс подготовки студентов по направлению «Теоретическая и прикладная лингвистика» в системе высшего профессионального образования.

Предметом исследования является процесс интегрирования электронных дидактических материалов в образовательную деятельность, ориентированный на формирование информационной культуры студентов гуманитарного направления подготовки по дисциплине «Семиотика», входящей в перечень обязательных (федеральных) дисциплин по направлению «Теоретическая и прикладная лингвистика».

Гипотеза заключается в следующем: формирование информационной культуры студентов гуманитарных направлений подготовки, обучающихся по направлению «Теоретическая и прикладная лингвистика», будет эффективным, если:

- учебно-методическая организация образовательного процесса будет ориентирована на интегрирование информационно-коммуникативных технологий в данный процесс и использование как традиционных, так и электронных дидактических ресурсов;

- будет разработан электронный дидактический ресурс в рамках дисциплины «Семиотика», входящей в перечень обязательных дисциплин по специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика». Содержание и виды работ с данным дидактическим ресурсом, учитывающим как общедидактические, так и специфические принципы, будут ориентированы на формирование компонентов информационной культуры студентов, на развитие самостоятельной познавательной деятельности, на повышение учебной мотивации студентов;

- будут разработаны критерии сформированности компонентов информационной культуры студентов гуманитарного направления; определен инструментарий для проверки эффективности технологии интегрирования электронных дидактических материалов в учебный процесс.

Для проверки основных положений выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

- проанализировать проблему современного состояния и перспектив использования информационных технологий в высшей школе;

- уточнить понятийный и терминологический аппарат, связанный с данным исследованием;

- теоретически обосновать необходимость интегрирования электронных дидактических материалов в учебный процесс, определить их роль и место в учебном процессе при подготовке студентов-лингвистов;

- осуществить анализ и отбор соответствующих общедидактических и специальных принципов, на основе которых разработать профессионально ориентированные электронные дидактические материалы по семиотике и технологию их интегрирования в учебный процесс;

- проанализировать и определить роль современного педагога при обучении с использованием информационных технологий;

- определить основные виды деятельности и инструментарий для проверки эффективности формирования информационной культуры на основе

технологии интегрирования электронных дидактических материалов в учебный процесс;

- осуществить экспериментальную проверку данной технологии и проанализировать полученные результаты.

Для решения вышеизложенных задач используются следующие **методы исследования:**

- общенаучные методы теоретического исследования: анализ отечественной и зарубежной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования, анализ учебно-программной и нормативной документации высшей школы:
- методы эмпирического исследования: наблюдение, тестирование, анкетирование, изучение продуктов деятельности студентов, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ его результатов.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и научно-методической разработке технологии интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения студентов гуманитарного направления подготовки с целью развития их информационной культуры.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют научные труды в следующих областях:

- концепции информатизации общества и образования (О.Н. Арэфьев, А.И. Берг, А.Г. Гейн, А.П. Ершов, В.В. Лаптев, И.В. Роберт и др.),
- современные подходы к обучению информационным технологиям и формированию информационной культуры личности (Н.И. Гендина, А.Л. Денисова, Л.И. Долинер, И.Г. Захарова, А.С. Казаринов, Н.И. Колкова, Д.Ш. Матрос, Е.И. Машбиц, Г.А. Стародубова, Т.Н. Носкова, П.В. Сысоев, Ю.В. Уленко, В.И. Фомин, Е.К. Хеннер и др.);
- исследования в области применения компьютерных технологий в образовании и проектирования электронных обучающих материалов (В.Ю. Волков, В.Ю. Гуревич, А.П. Ершов, Д.Д. Зуев, Б.С. Иванов,

- В.В. Краевский, Г.А. Кручинина, Е.С. Полат, Е.А. Суховиенко, А.В. Хуторской, А.Ю. Уваров, и др.);
- теория компетентностного подхода (Н.И. Алмазова, Н.В. Баграмова, Ю.В. Еремин, В.Н. Козлов, А.И. Сурыгин, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков, В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской и др.);
 - теория формирования профессиональной компетентности будущего специалиста (В.И. Байденко, А.С. Белкин, Л.И. Гурье, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, Г.С. Трофимова, Ю.Г. Татур и др.);
 - исследования концепции личностно-ориентированного образования (М.А. Акопова, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.В. Рогова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);
 - исследования в области развития рефлексии в обучении (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.И. Исаев, Н.Ф. Круглова, А.К. Маркова, Е.О. Мальская, А.К. Осницкий, Н.Л. Росин, С.Л. Рубинштейн, А.А. Сидельникова, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.);
 - теория модульного обучения (М.В. Антропова, Ю.К. Балашов, В.В. Давыдов, С.Е. Карклина, Н.Е. Качура, Д.В. Колесов, М.Е. Кульпединова, Г.Ф. Кумарина, И.Я. Лернер, Е.Е. Минченков, В.М. Монахов, А.Г. Мордкович, Н.Д. Никандрова, В.А. Орлов, Н.В. Попов, М.Л. Портнов, Н.А. Сорокин, В.С. Сенашенко, А.Г. Хрипкова, С.Е. Хозе, П.В. Худоминский, В.Ф. Шаталов, В.В. Шоган, С.А. Шапоринский и др.).

Научная новизна исследования заключается в применении теории педагогического проектирования к разработке электронных дидактических материалов по семиотике и внедрении их в образовательный процесс, в результате чего:

1) уточнена структурно-содержательная характеристика информационной культуры студентов-лингвистов, включающая понятия информационной грамотности, информационной компетентности, информационной рефлексии, информационного ценностно-смыслового компонента и информационного культуротворчества;

2) определены дополнительные к традиционным средства формирования информационной культуры студентов гуманитарного направления подготовки, в качестве которых выступают профессионально ориентированные электронные дидактические материалы; выявлены научные основы формирования данных материалов на организационном и содержательном уровнях, а также способы их интегрирования в учебный процесс;

3) определены виды деятельности и инструментарий для проверки эффективности формирования информационной культуры студентов гуманитарного направления подготовки с помощью электронных дидактических материалов.

Теоретическая значимость исследования связана с тем, что:

- теоретически обоснована возможность формирования компонентов информационной культуры студентов гуманитарного направления подготовки в рамках определенной предметной области (семиотика) в условиях интеграции традиционных и электронных дидактических материалов;

- уточнено содержание понятийного аппарата исследования: «информационная культура», «информационная компетентность», «гипертекстовые технологии», «технологии мультимедиа», «модульное обучение», «электронные дидактические материалы», «информационная рефлексия», «компьютерная грамотность», «информационный ценностно-смысловой компонент», «информационное культуротворчество»;

- конкретизированы принципы построения электронных обучающих материалов по предметам гуманитарного блока как общедидактические (принцип наглядности, принцип сознательности и активности, принцип доступности и адаптивности, принцип научности, принцип связи теории с

практикой, принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками), так и специфические (принцип модульности, принцип интерактивности и мультимедийности, принцип гипертекстового представления материала, принцип интегративности);

- расширены теоретические представления о функциях педагога высшей школы как субъекта образовательного процесса с использованием информационных технологий.

Практическая значимость исследования состоит в создании и экспериментальной проверке эффективности технологии интегрирования электронных дидактических материалов по семиотике в учебный процесс, способствующей формированию информационной культуры студентов (с использованием гипертекстовых и мультимедиа технологий и принципов модульного обучения). Результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают эффективность использования электронных материалов с целью формирования информационной культуры студентов гуманитарного направления. Описание технологии проектирования данных ресурсов может служить основанием для разработки подобных ресурсов на материале других предметов. Практические рекомендации по внедрению подобных дидактических ресурсов могут быть предложены в курсах по теории обучения, переподготовки преподавателей, а также для студентов и аспирантов.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Профессионально ориентированные электронные дидактические материалы, направленные на формирование информационной культуры студентов-лингвистов, должны представлять собой интерактивный программно-методический ресурс, построенный на принципах модульности с использованием гипертекстовых технологий и технологий мультимедиа. Данные гипертекстовые материалы должны предоставлять обучающимся возможность удобной навигации при выборе необходимого теоретического материала, а также при выполнении

практических и контрольных заданий, осуществлении самоконтроля и самостоятельной поисковой учебной деятельности.

2. Электронные дидактические ресурсы должны быть интегрированы в образовательный процесс студентов-лингвистов и дополнять традиционные средства и формы обучения. Подобная интеграция призвана обеспечить не только передачу знаний и формирование компетентностной основы в определенной предметной области, но и обеспечить сформированность компонентов ИК, а именно: информационной грамотности, информационной компетентности, информационного ценностно-смыслового компонента, информационной рефлексии и информационного культуротворчества.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются применением методов исследования, адекватных цели, объекту, предмету и задачам исследования, логикой построения теоретического и экспериментального исследования, использованием признанных положений педагогики, методики, психологии, статистической значимостью полученных в результате эксперимента данных, а также внедрением в практику обучения семиотике в вузе электронных дидактических материалов. Кроме того, достоверность теоретических выводов подтверждается практическими результатами использования электронных материалов в учебном процессе.

Апробация основных положений исследования осуществлялась на аспирантских семинарах факультета иностранных языков СПбГПУ; на Всероссийской конференции «Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты», СПб, 2009; на XII международной научно-практической конференции «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании», Тверь, 2009; на VI международной заочной научно-практической конференции «Интеллектуальные технологии в образовании, экономике и управлении», Воронеж, 2009; на II Всероссийской научной конференции «Научное творчество XXI века», 2010; на II Всероссийской научно-практической Интернет-конференции с международным участием

«Инновационные направления в педагогическом образовании», 2010; на IV Международной научно-технической конференции «Информационные технологии в науке, образовании и производстве», Орел, 2010; на XII Санкт-Петербургской международной конференции «Региональная информатика (РИ-2010)», СПб, 2010; в форме выступлений на конференциях «Неделя науки» в СПбГПУ в 2009-2011 гг.; на международной конференции СПбГПУ «Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты (КПП'11)», СПб, 2011. Материалы исследований отражены в 12 публикациях, из них 3 входящих в перечень, рекомендованных ВАК. Разработанные в данном исследовании профессионально ориентированные электронные дидактические материалы по семиотике проходили апробацию в Балтийском Государственном Техническом университете «Военмех» на факультете «Международной коммуникации» и зарегистрированы в Научной библиотеке (шифр CD149, С30).

Структура и объем диссертации. Структура диссертации обусловлена целью и задачами исследования, их логической связью, последовательностью и взаимообусловленностью этапов исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы из 315 наименований, из которых 57 на английском языке, и 8 приложений. Диссертация проиллюстрирована 6 таблицами и 43 рисунками. Основной объем диссертации составляет 175 страниц машинописного текста.

Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры студентов гуманитарных направлений подготовки

В первой главе анализируются современные тенденции в образовательном процессе, связанные с внедрением новых информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процесс обучения, рассматривается процесс обучения семиотике с использованием ИКТ и роль педагога в этом процессе, обосновывается использование гипертекстовых и мультимедиа технологий, а также модульного принципа построения учебного материала. Уточняются понятия: информационная культура, электронные гиперссылочные дидактические материалы, гипертекстовые технологии, мультимедиа технологии, модульный принцип построения учебного материала; выделяются базовые составляющие информационной культуры студента: информационная грамотность, информационная компетентность, ценностно-смысловой компонент, информационная рефлексия, информационное культуротворчество. Рассматриваются предпосылки и условия повышения уровня сформированности выделенных компонентов информационной культуры у студентов гуманитарного направления подготовки.

Подготовка современных высокопрофессиональных специалистов гуманитарного направления, способных самостоятельно находить и анализировать новую информацию, осваивать новые знания, самостоятельно искать пути решения сложных профессиональных проблем, невозможна без внедрения информационных технологий в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений. В этой связи на первое место выходит проблема формирования информационной культуры учащихся. Глава посвящена теоретическому анализу путей формирования всех компонентов информационной культуры. Также рассмотрены проблемы материально-технического обеспечения учебного процесса для эффективного решения

поставленных задач и разработки оптимальной технологии интегрирования электронных материалов в образовательную деятельность.

1.1 Роль информационных технологий в высшей школе на современном этапе

Информатизация образования на современном этапе представляет собой процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) [Collis], в том числе внедрение в образовательный процесс электронных учебно-методических комплексов, совершенствование профессионализма работников образования, которые могут и имеют возможность применять информационные технологии в образовательном процессе.

Согласно «Словарю методических терминов», информационные технологии – это «система методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связи» [Азимов, с.12].

В области образования в последнее время часто используется термин «информационно-коммуникационные технологии». Под информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в образовательном процессе будем понимать широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания и передачи информации в ходе учебного процесса средствами компьютерного оборудования, программного обеспечения, телефонных линий, сотовой связи, электронной почты, сотовых и спутниковых технологий, сетей беспроводной и кабельной связи, мультимедийными средствами, а также с помощью Интернета [Использование современных информационных и коммуникационных технологий ...].

Разработкой и внедрением в учебный процесс ИКТ активно занимались такие исследователи, как Е.С. Полат, Е.И. Дмитриева, С.В. Новиков, Т.А. Полилова, Л.И. Цветкова, M.W. Hill, B.Johnson, K. Macklin, Y. Masuda, W. Mellody и др.

Уровень информатизации общества тесно связан с уровнем информатизации образования и зависит от оснащенности учебных заведений необходимым программным обеспечением и информационно-коммуникативными технологиями. Стремительный научно-технический прогресс, техническое оснащение общественного производства выдвинули на передний план проблему *формирования высококвалифицированного специалиста*, умеющего обучаться и самообразовываться. В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования национальных систем образования с тем, чтобы ученик и студент действительно стали центральными фигурами учебного процесса [Collis].

Соответствующие положения нашли отражение в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы [Концепция Федеральной целевой программы ...] и в Национальной доктрине образования до 2025 года [Национальная доктрина ...]. В Концепции большое внимание уделено роли информатизации образования, в том числе расширению внедрения информационных образовательных технологий в учебный процесс, разработке электронных обучающих средств. Вместе с тем, актуальность использования информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов в сегодняшней образовательной и управленческой практике не вызывает сомнений. Целостная электронная образовательная среда как фактор повышения качества образования пока создается.

Важность и целесообразность реформирования сложившейся системы образования обусловлены основными вызовами XXI века, а именно:

- необходимостью перехода общества к новой стратегии развития на основе знаний высокоэффективных информационно-телекоммуникационных технологий;
- зависимостью развития общества от тех способностей и качеств личности, которые формируются образованием;

- возможностью успешного развития общества только на базе широкого использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- теснейшей связью между уровнем развития и процветания общества и состоянием образования, применением ИКТ [Образование и XXI век ...].

Информатизация отечественного образования началась в 1985 году (с государственной реформы образования 1984 г.), когда было принято правительственное решение о введении в средних школах общего курса основ информатики и вычислительной техники. В общественное сознание начало входить новое понятие – «компьютерная грамотность». До этого времени обучение информатике велось лишь в естественнонаучных, технических и экономических вузах. Обязательное изучение информатики в школе начинается с 1985 года. Первыми школьными учебниками стали «Основы информатики и вычислительной техники» под редакцией академика А.П. Ершова, учебник «Современная электронная техника в обучении физике в школе» Лаптева В.В и др.. Тогда же появляются отечественные учебные компьютеры (Агат, БК-0010, Корвет, классы на базе ДВК). В 1986 г. начато издание методического журнала «Информатика и образование» [Прокудин, 2006].

В вузах в этот период преподавание информатики распространяется на гуманитарные специальности, но основным содержанием предмета остается программирование. В педагогических институтах начинается подготовка учителей информатики.

В конце 90-х годов в образование входят мультимедийные компьютеры, такие программные продукты, как компьютерные энциклопедии, электронные книги, справочники по литературе, живописи, музыке. Это создает возможности гуманитаризации образования. С развитием мультимедийных технологий компьютер становится средством обучения, способным наглядно представлять самую различную информацию. Как следствие, происходит развитие творческого потенциала обучаемого, способностей к коммуникативным действиям, навыков экспериментально-исследовательской работы; повышение его эффективности и качества учебного процесса [Поляк].

Говоря о необходимости подготовки квалифицированных кадров, ученые отмечают, что цель вуза в современных условиях заключается в подготовке конкурентноспособного специалиста, умеющего самостоятельно решать профессиональные задачи, проявлять инициативу, владеющего современными достижениями в области науки и техники, умеющего на практике применять полученные знания, умения, навыки. Такой специалист отличается гибкостью мышления, находчивостью в быстро меняющихся ситуациях, ориентирован на самообразование и самообучение, а также несет ответственность за результаты собственной деятельности [Загвязинский].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что механизм информатизации образования запущен (разрабатываются и реализуются концепции и программы), однако еще в 90-х годах выявились проблемы, не решенные и по сей день. Это, во-первых, слабая техническая оснащенность. Наряду с современными классами, лабораториями, укомплектованными новейшей техникой, во многих учебных заведениях до сих пор обучают и ведут исследования на устаревшем оборудовании. Во-вторых, что не менее важно, недостаток квалифицированных кадров. Отмечается старение преподавательского состава и отсутствие притока молодых преподавателей. Важным моментом сегодня является подготовка и переподготовка кадров для системы образования в области использования и внедрения новых информационных технологий. И, в-третьих, остро стоит проблема представления данных.

Интернет – глобальная компьютерная сеть с ее практически неограниченными возможностями сбора и хранения информации, передачи ее индивидуально каждому пользователю – быстро нашел применение в науке, образовании, связи, средствах массовой информации, включая телевидение, в рекламе, торговле, а также в других сферах деятельности человека. Внедрение Интернета в систему образования показали его огромные возможности для ее развития. Вместе с тем, появление Интернета поставило новый вопрос – вопрос различения информации и дезинформации [Мантатова]. Необходимым

условием модернизации современного образования является создание путеводителей в море представляемых данных. Стремительное развитие цивилизации и технических средств коммуникации позволяет сделать предположение, что через несколько лет соотношение книжных и электронных учебных изданий значительно изменится в пользу последних [Сысоев, 2008]. Для такого перехода, безусловно, необходима методическая база.

В условиях глобализации образования, которая определяет основные направления в развитии реформируемой образовательной системы, это становится особенно актуальным. Проект «Образование», предполагающий развитие образования в инновационном направлении, стал одним из ведущих национальных проектов правительства по сближению России с Европой в рамках Болонского процесса.

В принятой в России «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года» раскрыты основные принципы образовательной политики, означающие смену образовательной парадигмы, т.е. существующей модели образовательного процесса. При новой парадигме образования преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности студентов [Зимняя, 2002]. Эта роль требует от преподавателя более высокой степени мастерства.

Задачи новой модели образования, согласно современным исследованиям, заключаются в следующем:

- создать условия развития свободной, критически мыслящей личности;
- обеспечить личностно-ориентированный разноуровневый подход к обучению;
- сформировать потребность к постоянному и непрерывному самообразованию;
- обеспечить свободный доступ обучающемуся к любой жизненно важной для него информации;
- разработать и внедрить методологический, целостный и интеграционный подход способов освоения мира;

- обеспечить доступ к получению образования и непрерывному повышению культурного, образовательного и профессионального уровней без каких-либо ограничений [Красильникова].

Самая трудная задача в новой модели образования - смена личной установки, как педагога, так и обучающегося на самообразование, саморазвитие. На рисунке 1 представлены основные принципы модели современного образования, разработанные В.А. Красильниковой и взятые за основу в нашем исследовании.

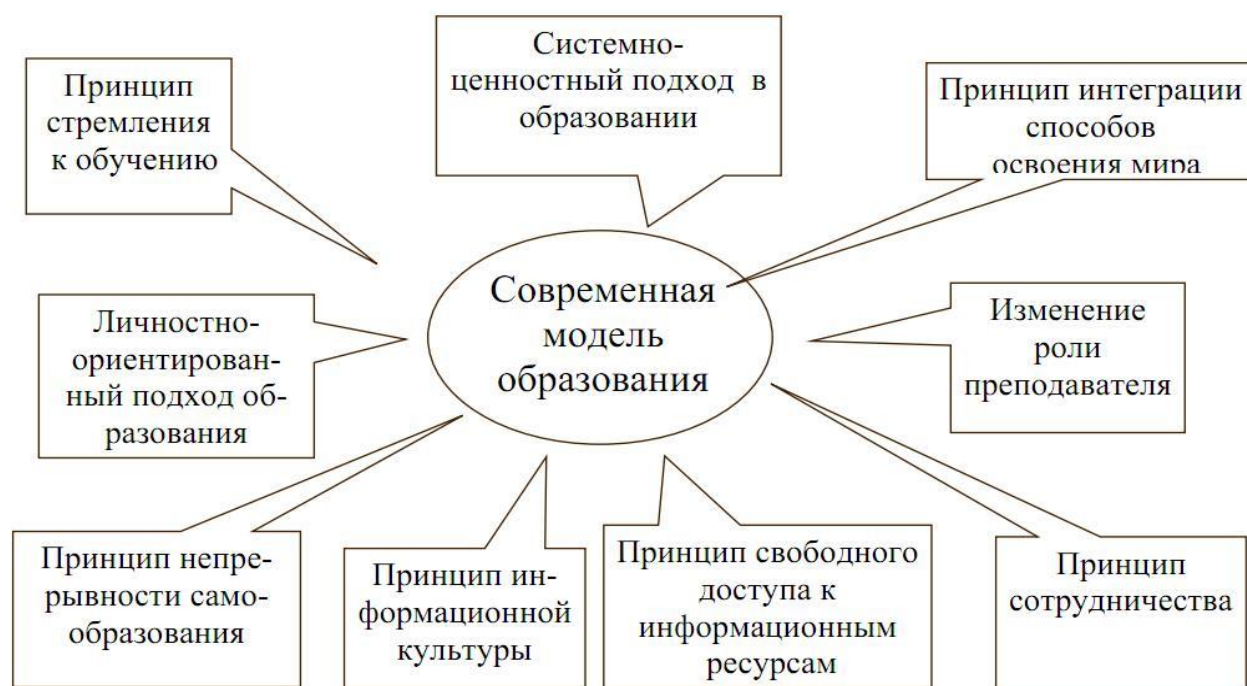


Рис. 1. Модель современного образования В.А. Красильниковой.

Особенности новой парадигмы образования – создание условий для саморазвития, самостоятельного принятия решения, развития ответственности, информационной культуры, выработки собственного индивидуального стиля учебной деятельности и общения в огромной степени зависит от личностных качеств обучающегося и педагога. Одним из требований, предъявляемым к современному педагогу, является необходимость владения им медиаграмотностью. Такая необходимость определяется несколькими факторами. Во-первых, медиа средства стали источниками передачи информации как в образовательном пространстве учебного заведения, так и в

окружающем вневузовском пространстве. Во-вторых, с приходом новых медийных средств меняется достаточно быстро образовательный и информационный ландшафт, и педагог вынужден, с одной стороны, демонстрировать высокую компетентность при использовании новейших медиатехнологий, а с другой стороны, должен быть в состоянии адаптировать новейшие технологии к образовательному процессу. В-третьих, поскольку педагог перестал выполнять функцию доминирующего носителя, трансформатора и контролера определенных знаний, возникает новая ответственность преподавателя как менеджера (организатора) медийного пространства таким образом, которое бы способствовало совместному познанию новых технологий, структурированию и адекватной интерпретации полученных знаний, то есть преподаватель должен выступать в роли преподавателя-аналитика и преподавателя-консультанта. В итоге, согласно исследованиям Н.И. Алмазовой, требуемая медиокомпетентность педагога требует смены подходов к образованию в первую очередь от самого учителя, который должен конструировать задачи на критический анализ, систематизацию, постановку проблем творческого и поискового характера [Алмазова, 2011].

Вслед за И.Г. Захаровой, можно утверждать, что педагоги, работающие согласно новым образовательным стандартам, должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют достижению целей гармоничного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей [Захарова].

Е.Х. Речапова в своих работах подтверждает, что компьютеры позволяют автоматизировать процесс обучения, что приводит к значительным изменениям в процессе преподавания. Преимуществами их использования можно считать гибкость, вариативность и субъектную ориентацию, что повышает уровень

преподавания, обеспечивает наглядность, контроль и доступ к большим объемам информации [Речапова].

В своем исследовании, опираясь на современные исследования, мы различаем понятия «компьютеризации образования» и «информатизации образования». Под «компьютеризацией образования» будем понимать обеспечение учебного процесса технической компьютерной базой, хранение и переработку информации, а под «информатизацией образования» - комплекс мер, направленный на скорейшее овладение информацией для удовлетворения своих потребностей и приобретения необходимых компетенций [Халяпина; Пасхин; Воронина]

Многими исследователями отмечено, что отличительными свойствами компьютера в качестве средства обучения можно считать автоматичность и наличие обратной связи. Дидактическими преимуществами являются: полифункциональность, интерактивность, диалоговое взаимодействие, многообразие возможных режимов и организационных форм работы [Полат, 1998; Попова, 2011; Ятунина].

Говоря об эффективности применения компьютерных средств обучения, исследователи отмечают, что она зависит от того, насколько методически целесообразно данные средства используются преподавателем и учащимися. Многие преподаватели выделяют среди преимуществ использования компьютерных технологий в обучении повышение мотивированности студентов. Даже у слабых учащихся повышается интерес к гуманитарным предметам [Нелунов; Журавлева; Трайнев].

Исследователи также отмечают, что обучение специалистов гуманитарного направления подготовки с активным применением информационных и коммуникационных технологий станет намного глубже и осмысленней при выполнении следующих условий:

- значительного повышения уровня профессионального и общегуманитарного взаимодействия педагогов и обучаемых благодаря

возможности выполнения совместных проектов, в том числе и телекоммуникационных;

- появлении качественно новых условий для реализации творческого потенциала студентов за счет расширения возможностей традиционных библиотек и лабораторий вуза благодаря доступу к электронным библиотекам и виртуальным лабораториям, к научным, учебным и другим культурно и социально значимым ресурсам сети Internet;
- повышении эффективности самостоятельной работы студентов с традиционными и электронными ресурсами благодаря развитым системам для самоконтроля и поддержки обратной связи с преподавателем [Красильникова].

Применение информационных технологий может сделать процесс обучения современным и интересным, а также оказать максимальную поддержку при овладении гуманитарными дисциплинами.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование компьютера при обучении дисциплине «Семиотика» представляется целесообразным.

1.2 Информационная культура и ее компоненты

В связи с непрерывно возрастающими возможностями реального доступа к информации с помощью глобальных систем телекоммуникации для любого специалиста становится необходимым самостоятельно ориентироваться в информационных потоках. Доступность компьютерных технологий дает возможность преподавателям использовать их наряду с традиционными методиками преподавания дисциплин. Очевидно, что студенты должны овладеть навыками самостоятельной работы с информацией, книгами, журналами, Интернет-ресурсами. Кроме того, они должны быть готовы к успешному выполнению комплексных заданий по различным дисциплинам. Одной из главных задач современного образования становится удовлетворение индивидуальных познавательных интересов личности учащегося. В этих

условиях резко возросли требования к информационной культуре личности. Человеку требуются сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, использования предоставляемых ею возможностей, т.е. определенный уровень *«информационной культуры»*.

Термин «информационная культура» в отечественных публикациях впервые появился в 70-х годах XX века. Одними из первых работ, в которых использовался этот термин, были статьи библиографов К.М. Войханской и Б.А. Смирновой «Библиотекари и читатели об информационной культуре» в журнале «Библиотека и информация» в 1974 г. и Э.Л. Шапиро «О путях уменьшения неопределенности информационных запросов» в журнале «Научно-технические библиотеки СССР» в 1975 г. Появившись в сфере библиотечного и книжного дела, концепция информационной культуры по мере своего развития вбирала в себя знания из целого ряда наук: теории информации, кибернетики, информатики, семиотики, документалистики, философии, логики, культурологии, лингвистики и др. Вопросами информационной культуры в России занимаются К.К. Колин, А.А. Штрик, В.И. Дрожжинов, О.К. Громова В.А. Кравец, В.Н. Кухаренко.

Рассмотрим несколько подходов к определению понятия информационной культуры.

- 1) Информационная культура как один из важнейших компонентов культуры вообще. Понятие «информационная культура» характеризует одну из граней культуры, связанную с информационным аспектом жизни людей.
- 2) Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных способностей человека и проявляется в следующих аспектах:
 - в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);

- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать информацию как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;
- в умении работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

3) Информационная культура связана с умением решения задач на ЭВМ [Гулякин].

Итак, информационную культуру следует рассматривать, как достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира, предвидение последствий принимаемых решений.

В настоящее время информационную культуру все чаще трактуют как особый феномен информационного общества. В зависимости от объекта рассмотрения стали выделять информационную культуру общества, информационную культуру отдельных категорий потребителей информации (например, детей или юристов) и информационную культуру личности.

Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества; в узком смысле слова – оптимальные способы обращения с информацией и представление ее потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технической среды, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к

эффективному использованию информационных средств и информации [Кравец].

Представляя собой важнейший сегмент культуры эпохи информатизации, информационная культура, вместе с тем, как бы пронизывает все остальные культурные фрагменты, функционирование которых в наше время невозможно вне зависимости от информационной культуры. Этим и определяется важность анализа информационной культуры. Многие исследователи определяют термин «информационная культура», как свод правил поведения человека в инфосфере, включающий в себя способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему [Коджаспирова, 2003].

Информационная культура включает не только библиотечно-библиографическую грамотность и культуру чтения, но и предполагает овладение человеком целым комплексом дополнительных знаний, умений и навыков, среди которых исследователи выделяют:

- знание того, что из себя представляет процесс информатизации вообще и особенности его осуществления в районе, где находится библиотека, регионе, Российской Федерации;
- ориентирование в правовом поле информатизации, в проблемах авторского права, свободы слова, информационной безопасности личности и т.д.;
- понимание характера и особенностей современных информационных ресурсов, отдельных документов, массивов документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других информационных системах);
- представление о возможностях декодирования различных носителей информации, достоинствах и недостатках традиционных и электронных средств сбора, систематизации, хранения и поиска информации;

- умение использовать современные информационные технологии, стремление постоянно повышать свою компьютерную грамотность [Негодаева].

Опираясь на исследования, посвященные вопросам формирования информационной культуры человека, будем понимать информационную культуру личности, как одну из составляющих общей культуры человека, представляющей собой совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий [Формирование информационной культуры личности ...].

На III сессии Межправительственного совета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» Россией был предложен системный подход к развитию стратегии Программы и совершенствованию методов ее работы и оценке роли самой ЮНЕСКО в формировании международной информационной политики. Данный подход нашел поддержку и отражение в принятых Межправительственным советом документах. В частности, безоговорочное признание получила разработанная в России на базе Кемеровского государственного университета культуры и искусств концепция «информационной культуры», которую ЮНЕСКО сразу же взяла на вооружение в качестве одного из приоритетных направлений Программы и бюджета [Демидов].

Подводя итоги рассмотрения понятия «информационная культура» в современной научно-методической литературе, нужно отметить, что необходимость ее формирования у студентов ни у кого не вызывает сомнений. Перед методистами стоит задача разработать педагогические технологии, позволяющие не только оптимально использовать компьютерные средства обучения, но и сформировать информационную культуру студентов. Этот феномен характеризуется системностью и многоаспектностью; его понимание

не может быть ограничено рамками информатики как отрасли общественной практики или учебной дисциплины.

Остановимся на описании составляющих информационной культуры личности в контексте современного этапа информатизации образования и важности ее формирования у будущего специалиста в любой предметной области. Информационно культурным считается человек, который в состоянии определять свои потребности в информации, осуществлять ее поиск и анализ, оценивать и эффективно использовать [Бушев]. В современных научных источниках информационная культура личности нередко начинает непосредственно связываться с наличием у нее способности оперирования и манипулирования информацией посредством, так называемых, информационных технологий (ИТ). Термин происходит от англ. information technology (IT) и относится к достаточно широкому кругу научных отраслей и сфер социокультурной практики, связанных с созданием и обработкой баз данных, прежде всего, с использованием цифровой вычислительной техники. Согласно множеству публикаций по данной проблематике, можно выделить составляющие информационной культуры личности, как основу для определения самого понятия «информационная культура», выделения параметров диагностики становления информационной культуры у будущего специалиста, а также ориентиров, определяющих цели, задачи, содержание и эффективность образовательной деятельности. К составляющим информационной культуры мы относим:

- 1) информационная (компьютерная) грамотность;
- 2) информационная компетентность;
- 3) информационный ценностно-смысловой компонент;
- 4) информационная рефлексия;
- 5) информационное культуротворчество [Фомин; Каракозов, 2008; Розенберг].

Формирование компонентов информационной культуры происходит в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности. Для этого

необходимо наряду с традиционными видами деятельности на занятии задействовать и новые методики обучения с использованием современных информационных технологий. Кроме того, между педагогом и учащимися должны формироваться субъект-субъектные, партнерские отношения. Преподаватели выступают в качестве руководителей и консультантов проектов и исследований.

В последнее время проводится много диссертационных исследований в области компьютерных обучающих систем. Например, по данной теме защитили диссертации такие авторы, как А.А. Калмыков, занимавшийся вопросами дистанционного обучения; Т.Е. Климова, О.В. Романова, исследующие роль информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в обучении; Т.А. Насонова, главной темой исследований которой стал Интернет и его роль в образовательном процессе [Калмыков, Климова, Насонова, Романова].

В Европейских документах по Болонскому процессу акцент делается на информационном характере обучения, предполагающем новые технологии работы с информацией, и на организацию различных форм самостоятельной деятельности [Титова, 2003]. В нашем исследовании уделено внимание также формированию всех компонентов информационной культуры у студентов гуманитарного направления подготовки с помощью компьютерных средств обучения.

Обратимся и охарактеризуем первую составляющую информационной культуры – информационную (или компьютерную) грамотность.

1.2.1 Информационная (компьютерная) грамотность

В 90-х годах XX века в США и странах Западной Европы появился ряд концепций информационной грамотности, под которой понимается способность человека идентифицировать потребность в информации, умение ее эффективно искать, оценивать и использовать.

В развитие концепции информационной грамотности внесли большой вклад Американская библиотечная ассоциация (ALA) и Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (IFLA). Информационная грамотность - это комплекс необходимых навыков, которые требуются от каждого индивида для того, чтобы осознавать необходимость в информации, уметь ее найти, дать верную оценку и эффективно использовать необходимую информацию [American Library Association Presidential Committee...].

В современной литературе часто ставится знак равенства между компьютерной, информационной и медиаграмотностью. Как и большинство исследователей, мы не будем различать компьютерную и информационную грамотность в нашем исследовании, подразумевая под ними как умение работать с компьютером, так и умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения.

Поскольку в созданных в рамках исследования электронных дидактических материалах по семиотике используются медиа технологии, остановимся на термине «*медиаграмотность*» (media literacy) подробнее.

Медиаграмотность - (media literacy) призвана помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Этот термин тесно связан с понятием медиаобразования, основы которого рассматривались в работах российских и зарубежных медиапедагогов О.А. Баранова, И.В. Вайсфельда, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, О.Ф. Нечай, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, А.В. Федорова, Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова, Н.Ф. Хилько, К. Бээлгэт, К. Ворснопа, Л. Мастермана, К. Тайнер, Э. Харта и других.

Н. Чичерина, К. Ворсноп, Л. Мастерман, А.В. Федоров, А.В. Шариков и многие другие ученые считают, что медиаграмотность – это часть более широкого и емкого понятия – медиаобразования. Эта тенденция находит сегодня все больше сторонников, хотя многие медиапедагоги практически ставят знак равенства между двумя этими терминами.

Российская педагогическая энциклопедия определяет медиаобразование (англ. media education от лат. media - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия].

Безусловно, медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и непрерывного образования. [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO].

Согласно результатам опроса, проведенного А.В. Федоровым, среди 26 российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования/медиаграмотности, голоса экспертов распределились между тремя определениями медиаграмотности. Приведем эти определения.

1. Медиаграмотность (media literacy) выступает за то, чтобы человек был активным и медиаграмотным, обладающим развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences].
2. Медиаграмотность (media literacy) – это движение, призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость

аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты [Aufderheide].

3. Медиаграмотность (media literacy) – это способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах [Столбникова].

В развернутых ответах экспертов можно обнаружить общие позиции. Например, довольно большая группа экспертов считает, что медиаграмотность есть результат медиаобразования. Будем придерживаться этого мнения в нашей работе.

Теперь обратимся к термину *«информационная грамотность»*. Информационная грамотность представляет собой основу информационной культуры, с которой начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей. Решая проблему стандартизации ожидаемого результата образовательной деятельности и разработки диагностического аппарата в понятиях культуры личности, мы выделили эту характеристику, строящуюся на основе знаний и умений.

Информационная грамотность означает овладение знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере компьютеризации и информатизации. При этом вслед за А.П. Ершовым, будем понимать под компьютеризацией внесение компьютеров в некоторую область деятельности человека, сопровождаемое заметной перестройкой этой деятельности под воздействием компьютера, а информатизацией – построение информационного общества [Ершов].

Интеграция медиа и информационных концептов стала предметом обсуждения I Международного Форума по медийной и информационной грамотности, который состоялся с 15 по 17 июня 2011 года в Марокко (г. Фес). Форум был организован факультетом культуры и искусств университета Сиди Мохам-меда Бен Абдаллы, (Фес, Марокко) и прошел при поддержке ЮНЕСКО.

Итогом работы Форума стала Фесская Декларация о медийной и информационной грамотности. Согласно стандартам Декларации, Ассоциации библиотек колледжей и научных библиотек (январь, 2000), Американской ассоциации высшего образования (октябрь, 1999) и Совета независимых колледжей (февраль, 2004), информационно грамотный человек должен уметь:

- определять размер своих информационных потребностей и запросов;
- рационально и эффективно получать доступ к необходимой информации;
- критически оценивать уровень полученной информации и найденных ресурсов;
- внедрять отобранную информацию в собственно формируемую информационную базу;
- эффективно использовать информацию в соответствии с поставленными целями;
- понимать экономические, правовые и социальные аспекты использования информации, соблюдать этические и правовые нормы при осуществлении доступа и использования информации. (Стандарты, определяющие уровень в области информационной грамотности, были пересмотрены Комитетом по стандартам Ассоциации библиотек колледжей и научных библиотек и одобрены Советом директоров данной Ассоциации 18 января 2000 года на встрече Ассоциации Американских библиотек в Сан-Антонио (Техас). Данный стандарт был также рекомендован Американской ассоциацией высшего образования и Советом независимых колледжей (февраль, 2004)).

Таким образом, можно сказать, что информационная (компьютерная) грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений компьютеризации и информатизации, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения практического опыта, извлекаемого непосредственного из общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т.д.

Согласно Московской декларации о медиа- и информационной грамотности, итогового документа Международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знаний», в рамках председательства России в Межправительственном совете Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», было признано, что медиа- и информационная грамотность имеют основополагающее значение для благополучия и развития личности, сообществ, экономики и гражданского общества. Было решено включить развитие медиа- и информационной грамотности в число приоритетных направлений национальной политики в области образования, культуры, информации, СМИ и проводить исследования, разрабатывать соответствующий инструментарий в области медиа- и информационной грамотности, в том числе для создания концептуальных основ, научно-обоснованных методик, индикаторов и методов оценки [Московская декларация о медиа- и информационной грамотности ...].

Итак, с нашей точки зрения, понятия медиаграмотности и информационной грамотности следует различать. Использование «медиа» терминов принято связывать со СМИ, в то время как в нашем исследовании речь идет об использовании компьютерных технологий и формировании информационной, а не медиа культуры. Перед нами стояла задача формирования информационной грамотности студентов, как одного из ее ключевых компонентов. Однако при проектировании электронных дидактических материалов мы решили использовать некоторые медиатехнологии. О них пойдет речь в дальнейшем исследовании.

1.2.2 Информационная компетентность

Компетентностный подход, как профилирующая парадигма современного образовательного пространства, создает благоприятные дидактические условия для интегрирования электронных дидактических материалов в учебный процесс. Говоря о практикоориентированном компетентностном подходе, ставшем основой ФГОСов нового поколения, представляется необходимым

подчеркнуть, что компетенции, связанные с умениями и навыками использования ИКТ, имеются во ФГОСах всех направлений вузовской подготовки.

В последние годы *компетентный подход* оказывает существенное влияние на формирование профессиональных требований к специалисту, активно используется в качестве одного из ведущих подходов к разработке образовательных стандартов. Этим обусловлено пристальное внимание к вопросам формулирования перечня общекультурных и профессиональных компетенций выпускников вузов, их структуры и технологий формирования. Компетентный подход предполагает оценку того, насколько обучающийся, овладев знаниями, умеет применять их на практике.

В России внедрение компетентного подхода было нормативно закреплено в «Программе модернизации Российского образования до 2010 года» [Программа модернизации ...] и подтверждено в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ» [О приоритетных направлениях ...]. Итоговым документом, закрепившим переход к обучению на компетентной основе, стали образовательные стандарты третьего поколения [ФГОС ВПО РФ].

Внедрение ИКТ в образовательный процесс расширяет возможности преподавателя по вовлечению студента в познавательную деятельность в самых разнообразных формах. Современные электронные дидактические материалы направлены на активное участие студентов в организации учебного процесса и их взаимодействие с преподавателем.

Согласно работам многих исследователей, компетентный подход – это частнонаучная дидактическая методология целеполагания в педагогических системах, для которой характерна направленность на деятельностный компонент [Никифорова, Сурыгин]. Компетентный подход ориентирован на тщательное планирование системы целей и результатов обучения, разработку критериев их достижения.

Компетентность предполагает владение студентом соответствующей компетенцией (комплексом компетенций), а также его личностное отношение к предмету деятельности. Компетентность представляет собой, с одной стороны, уже состоявшееся личностное качество учащегося, а с другой – минимальный опыт в данной области. Без минимального опыта применения компетенций говорить о компетентности будет некорректно.

Такое понимание терминов соответствует трактовке Н.И. Алмазовой, которая определяет *компетенции* как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – как качественное использование компетенций [Алмазова, 2003].

Сущность компетентности такова, что она является продуктом обучения, а не привязана к какой-либо конкретной дисциплине. Вместе с тем, компетентность представляет собой не непосредственный результат обучения, а скорее следствие саморазвития обучаемого, его как профессионального, так и личностного роста, обобщение разнообразного опыта.

Под *информационной компетентностью* исследователи понимают:

- профессионально значимое качество, состоящее в овладении основными навыками работы с информацией [Дзугкоева],
- сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств [Зайцева, 2002],
- новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [Семенов].

М.Б. Лебедева и О.Н. Шилова оперируют понятием ИКТ-компетентность, рассматривая его как ключевую компетентность современного человека, проявляющуюся в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникации, Интернета и т.д. [Лебедева].

Согласно Н.Х. Насыровой информационная компетентность – это:

- 1) мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации;
- 2) совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества;
- 3) знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности;
- 4) способы и действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности;
- 5) опыт поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов;
- 6) опыт отношений «человек – компьютер» [Насырова].

На основе анализа имеющихся в литературе определений мы предлагаем понимать под *«информационной компетентностью»*, прежде всего, возможность гражданина информационного общества обеспечить себе: свободный доступ к информации; эффективное применение знаний, умений для решения стоящих / поставленных перед человеком задач на основе компьютерной грамотности через эффективность, конструктивность информационной деятельности (внешней и внутренней).

Анализ теоретических работ позволил сделать ряд выводов, касающихся организации учебного процесса с использованием электронных ресурсов. Перед тем, как приступить к работе, учащийся должен обладать определенной суммой знаний как в области своего научного направления, так и в области информационных технологий. Все блоки разработанных материалов способствуют развитию информационной компетентности учащихся.

Для усвоения теоретических знаний по семиотике студентам необходимо владеть навыком работы с информацией в текстовом виде. Для подготовки к семинарам по предмету студентам необходимо проработать не только текстовый, но и видео материал.

Для подготовки к регулярным терминологическим тестированиям учащимся могут быть предложены электронные тесты для самопроверки. Для подготовки к индивидуальной итоговой работе студентам необходимо проработать весь материал, выбрав наиболее подходящий блок, отсеять ненужную информацию, а также обратиться к Интернет-ресурсам по некоторым аспектам подготовки.

В течение курса перед студентами ставится ряд задач, для решения которых необходимо использование информационных технологий.

Согласно ФГОС по специальности «Лингвистика», можно выделить следующие ключевые для нашего исследования компетенции:

- умение работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний, синтаксического и морфологического анализа (ПК-21);
- владение стандартными способами решения основных типов задач в области лингвистического обеспечения информационных и других прикладных систем (ПК-24);
- владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ПК-25);
- умение работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26);
- обладание способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК-27);
- умение работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ПК-28);
- умение структурировать и интегрировать знания из различных областей профессиональной деятельности и обладает способностью их творческого использования и развития в ходе решения профессиональных задач (ПК-37);
- владение основами современной информационной и библиографической культуры (ПК-39);

- владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41);
- обладание способностью оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить результаты собственного исследования (ПК-42) [ФГОС ВПО РФ].

Таким образом, учащиеся должны использовать и развивать полученные ранее знания в области информационных технологий для решения учебных задач, что способствует формированию соответствующих профессиональных компетенций.

1.2.3 Ценностно-смысловой компонент информационной культуры

Анализ третьей составляющей информационной культуры личности, *ценностно-смыслового компонента*, показал, что в современных научных публикациях есть некоторая терминологическая неопределенность. Понятия «ценности», «ценностные ориентиры», «ценностные ориентации», «аксиологические ориентации», «ценностно-смысловая направленность» и т. п. одни авторы используют в качестве синонимов, а другие - различают. Это подчеркивают многие исследователи.

По мнению И.О. Щербаковой, исследователи зачастую используют различные термины при описании по сути одних и тех же понятий [Щербакова]. Д.А. Леонтьев описывает ценностные ориентации как систему личностных смыслов [Леонтьев], М.С. Каган использует для этого понятие «ценности» [Каган].

В. Франкл выдвигает положение, что ценности выполняют роль смыслов человеческой жизни. А. Маслоу фактически не разделяет понятия «ценности», «ценностные ориентации», «потребности» и «мотивы».

В то же время имеется ряд работ, в которых одно определяется через другое. Например, согласно Е.Е. Бочаровой ценностные ориентации – это ценности общества, в той или иной мере усвоенные индивидом [Бочарова]. У

О.А. Зиминной общественная ценностная структура задает набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, формируя систему ценностных ориентаций личности [Зими́на, 2004].

На наш взгляд все эти определения коррелируют друг с другом. Становление эмоционально-ценностных ориентаций студента в образовательном процессе понимается как приобретение им в результате учебного взаимодействия социально и личностно целесообразных эмоционально-ценностных ориентаций в процессе формирования, развития и реализации эмоционально-ценностных задатков и свойств личности студента.

Изучению этой проблемы посвящены работы многих авторов (Л.Г. Юлдашев, Ю.Р. Вишневский, Л.И. Бойко, В.И. Гарькин, Т.В. Ковалева, А.И. Коган и др.).

В диссертационной работе О.Е. Акулич предлагается методика реализации ценностно-смысловых ориентиров студентов при изучении медицинской и биологической физики [Акулич]. Дидактико-методическим и технологическим механизмом осуществления ценностно-смысловой ориентации студентов на профильные дисциплины при изучении медицинской и биологической физики служит дидактическое средство обучения нового типа в вузе - интегративный модуль, обеспечивающий осуществление преемственных связей с физикой, некоторыми профильными дисциплинами в условиях самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, связанной с повторением, систематизацией, обобщением знаний на основе структурно-логических моделей; ценностно-смыслового осознания содержания изучаемого материала.

С нашей точки зрения в рамках гуманитарных дисциплин необходимо формировать ценностно-смысловой компонент информационной культуры личности. Целенаправленная деятельность преподавателей по установлению преемственных связей курса семиотики с информационными технологиями способствует повышению мотивации к овладению знаниями студентов, познавательного интереса к изучению предмета, качества их знаний и умений.

Итак, ценностно-смысловой компонент информационной культуры можно определить как совокупность, или систему, личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций в процессе приобретения знаний в области информационных процессов и отношений [Фомин].

Достижение любой образовательной цели подготовки будущего специалиста – это всегда процесс перехода от одного качественного состояния личности обучаемого к другому. Важнейшими компонентами такого состояния являются не только параметры фактического уровня компетентности обучаемых в предметной области и в области информатики и информационных технологий, но и их ценностные, личностные, смысловые ориентации в этих сферах. Система отношений (интеллектуальных, этических, эстетических, нравственных и т.п.) обучаемых к информации и средствам работы с ней, является ядром информационной культуры личности.

Это ядро во многом определяет глубину и динамику усвоения новых знаний и приобретения специальных навыков (как необходимых слагаемых информационной культуры учащегося), а также характер и направленность использования этих знаний и навыков в практическом взаимодействии с современными информационными средствами при решении реальных задач в любых областях жизни и деятельности.

Это необходимая основа решения дидактической задачи формирования у обучаемых способностей видеть (находить, выделять, определять) информационную компоненту проблем, процессов и объектов действительности, находить способы оптимизации деятельности на основе использования информационных технологий, практически реализовывать эти способы в конкретной ситуации [Каракозов, 2010].

Опираясь на работы Э. Фромма, А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева и др., можно сделать вывод, что здесь доминируют наиболее сложные элементы культуры, такие как: смысловое содержание, вкладываемое в те или иные феномены, ценностные ориентации, служащие основными регуляторами

личностного выбора, позиции личности и т.д. [Фромм; Асмолов; Леонтьев]. Даже обретение элементарной компьютерной грамотности предполагает наличие внутренних побудительных стимулов, не только рационально, но эмоционально значимых мотивов, «заостряющих» активность индивидов на освоение технических и технологических возможностей компьютеров, информационных банков и сетей, удовлетворение познавательных и информационных потребностей. Мотивационно-смысловые структуры личности актуализируют становление и развитие информационных компетенций.

На этом фоне развиваются профессиональное мышление, аналитические и коммуникативные способности, формируются разнообразные поведенческие модели использования информационно-коммуникационных средств для решения разных классов профессиональных задач, что в совокупности способствует значительному повышению эффективности обучения, профессиональной деятельности, производительности труда и креативности. Очевидно, что ценностно-смысловой компонент информационной культуры личности влияет на формирование грамотности и компетентности, развитие рефлексии и культуротворчества.

В настоящее время одной из задач преподавателя становится создание положительной мотивации к учебе, так как недостаточная мотивация препятствует возникновению глубокого личностного смысла в получении качественного образования [Богуславская]. Преподавателю следует изменить характер учебных действий, используемых в процессе обучения.

М.А. Акопова считает, что в задачи педагога входит создание условий для появления внутренних побуждений к обучению, умелое сочетание различных методов, средств, организационных форм, используемых преподавателем при обучении [Акопова]. Например, творческая самостоятельная учебно-познавательная деятельность с использованием электронных ресурсов может представлять интерес для учащихся.

Студент, работающий с такими ресурсами, не испытывает состояния тревожности, которое может возникнуть на аудиторных занятиях [Первин]. Студенты становятся активными инициаторами самостоятельной учебной деятельности, в результате чего повышается их самосознание, самооценка и развивается ценностно-смысловой компонент информационной культуры.

1.2.4 Информационная рефлексия

Четвертой составляющей информационной культуры является *информационная рефлексия*.

Проектирование новых форм обучения, безусловно, связано с задачами целенаправленного формирования рефлексии. Проблема определения условий становления рефлексии в учебной деятельности в этой связи все чаще выступает предметом изучения, а разработка средств ее формирования приближает практическую возможность управления развитием субъекта и совершенствования его деятельности. Применительно к учебной деятельности современные исследователи определяют рефлекссию как способность осознавать собственную деятельность и в первую очередь ее результат и способ, который привел к такому результату, как способность к анализу собственных средств познания [Романова].

Именно способ, принятый обучаемым как эффективный, позволяет строить свою учебную деятельность, решает проблему осознания средств собственного развития. Развитая способность к рефлексии многократно повышает результативность обучения. Рефлексия, безусловно, развивает студента как личность, ведя его к осознанию эффективных способов деятельности, к их систематизации, обобщению, к отказу от ошибочных приемов.

Многие авторы обращаются к данной проблеме в связи с тем, что особенности развития рефлексии выражают специфику становления личности как субъекта деятельности [Ананьев; Давыдов; Слободчиков].

В основе решения вопроса о механизмах развития рефлексии лежит идея Л.С. Выготского о социальной обусловленности специфически человеческих форм психики. Педагогическая среда является источником формирования высших психических функций. В концепции Л.С. Выготского рефлексия тождественна осознанию, свойственному высшей ступени развития какой-либо функции. Критерием осознания является способность произвольно осуществлять психические операции, выражать их в слове, свободно переходить к любой другой системе понятий [Выготский].

Большая часть исследований рефлексии связана с ее изучением как процесса. Как сознательный деятельностный процесс, как механизм развития деятельности рассматривается рефлексия в работах Г.П. Щедровицкого. Автор указывает на то, что рефлексия организована мыслительно с помощью языковых средств и направлена на деятельность как свой предмет. Основной психологической трудностью при этом является рефлексивный выход за рамки собственной деятельности, что требует дополнительных процедур и дополнительного логического знания. Сложность процесса связана с принципиальным отличием средств, знаний и смыслов рефлектируемой и рефлексирующей позиций [Шишов].

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, рассматривая рефлексиию как целостный акт, проходящий в своем становлении и генезе через ряд уровней, определяют сущность рефлексии как разрыв, раздвоение, выход за пределы процесса [Слободчиков; Исаев]. Авторы выделяют как первое условие развертывания рефлексии - остановку процесса. Само это условие есть основа различения субъектом себя и осуществляемого им движения. Следующий уровень – фиксации процесса в ином материале (рече-действия, мысле-действия, схемы пути). Остановка и фиксация лежат в основе объективации (осознания). Именно этот уровень рефлексии выступает обычно в виде собственной нормы, правила. Реализация субъект - объектных отношений в познании возможна на следующем уровне рефлексии, связанном с обобщением содержания в виде закона, принципа, метода и отчуждением от него.

В психологической науке накоплен определенный опыт изучения рефлексии и ее компонентов в учебной деятельности. При этом исследователи отмечают многочисленные проблемы развития данной способности, начиная с младшего школьного возраста.

В исследованиях О.В. Лишина, Г.А. Цукерман и других высказывается мысль о «монополизации» взрослыми права на рефлексию, которая практически не принадлежит ученикам [Лишин; Цукерман]. Исследования Н.Ф. Кругловой, А.К. Осницкого подтверждают мысль о несформированности у старших школьников и студентов регуляционных компонентов рефлексии, в частности, таких как определение рациональных способов выполнения заданий [Круглова; Осницкий]. Лишь исследования одаренных детей содержат данные о двусторонней направленности их сознания: на решаемую задачу с одной стороны и на собственные способы выполнения с другой, а так же способности фиксировать собой в выполняемой деятельности, диагностируя его причину. При этом в исследованиях Романовой О.В. отмечается, что по уровню развития умственной рефлексии одаренные дети превосходят не только сверстников, но и взрослых [Романова].

Идеи педагогического управления процессами воссоздания способностей учащихся через овладение ими объективной структурой «воспроизводящей деятельности» с опорой на его активные силы развиваются в концепции учебной деятельности. В фундаменте концепции лежит идея обеспечения условий превращения учащегося в субъект деятельности.

Теоретический рефлексивный тип мышления, а, следовательно, развитая способность к рефлексии формируется, по мнению В.В. Давыдова, в процессе решения учебных задач как общих способов решения задач определенного класса, усвоения обобщенных способов действий в сфере научных понятий [Давыдов]. На этой основе происходят качественные изменения в психическом развитии учащихся. С точки зрения этой концепции правомерно включить в структуру рефлексивных способностей умения

анализировать свои учебные действия, сравнение нескольких способов учебной работы, способности к самоконтролю и самооценке своей деятельности.

Обобщая исследования многих авторов, мы определяем рефлексию учебной деятельности как способность к двухплановому осознанию выполняемой деятельности (совокупности компонентов) с одной стороны и средств регуляции этой деятельности (системы действий и операций, приводящих к успешному результату) с другой.

Сложность диагностики способности к рефлексии связана со сложностью ее структуры. В настоящее время разрабатываются диагностические средства изучения регуляционного компонента рефлексии, т.е. самоконтроля способов выполнения деятельности. Исследователи выделяют диагностические возможности устного и письменного опроса, позволяющего отследить:

- 1) состояние учебных действий (каким способом Вы выполняли задание, какие способы здесь возможны, сравните их);
- 2) уровень планирующего самоконтроля (перед выполнением задания определите, из каких способов будет состоять работа, назовите их);
- 3) адекватная и дифференцированная самооценка (какие действия, способы для Вас труднее, легче, какие упущения Вы видите в своей работе, что бы Вы сами поставил себе за ответ) [Малышев].

Построение опроса как диалога превращает его в небольшой диагностический обучающий эксперимент, где высвечивается, не только достигнутый уровень, но и зона ближайшего развития, выявляются способы работы, условия и факторы перехода ученика с одного уровня на другой. Опрос позволяет отследить, какими способами владеет или не владеет учащийся, как он умеет себя контролировать и оценивать, его готовность к устранению недостатков, умение искать и находить причины своих ошибок.

А.К. Маркова указывает на диагностические возможности контрольных работ. Их важно составлять таким образом, чтобы выявлять способы решения, превратив их в критериально-ориентированные тесты. Автор указывает, что в

устном опросе лучше обнаруживается гибкость и оперативность действий, в письменном их системность и обобщенность.

Также отмечаются диагностические возможности опроса, который использовался в целях изучения рефлексии в учебной деятельности студентов. Полученные авторами данные свидетельствуют о слитности представлений студентов о способах учебной деятельности с содержанием материала и ситуацией усвоения, что выражается в затруднениях дать ответ в обобщенной форме, выделив конкретное содержание способов и приемов учебной работы в форме некоего алгоритма.

Авторы делают вывод, что основаниями представлений студентов о способах деятельности является не рефлексия собственного опыта, а требования педагога к организации деятельности и используемые им формы контроля. В этой связи знания носят «формулировочный» характер правил и законов и выступают как навязанные извне, не имеющие отношения к собственной активности по усвоению материала.

Сформированность способности к рефлексии как интегративного личностного образования определяется, на наш взгляд, динамическим соотношением уровня осознанности всех компонентов выполняемой деятельности (цели, условий, способов и др.) и уровня осознанности средств ее регуляции. При изучении сформированности способности к рефлексии необходима диагностика уровня осознанности мотивации, целей, условий, способов действий, способов регуляции.

Итак, рефлексия представляет собой отслеживание человеком целей, процесса и результатов своей деятельности по формированию информационной культуры, а также осознание тех внутренних изменений, которые в нём происходят, себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Рефлексия человека охватывает все перечисленные её компоненты: осмысление собственного уровня информационной грамотности и компетентности, особенностей ценностно-смысловой сферы.

Понятие рефлексии тесно связано с понятием *критического мышления*.

Согласно исследованиям в этой области, критическое мышление - это естественный способ взаимодействия с информацией, способность вдумчиво и критически ее рассматривать, видеть разные точки зрения, анализировать и делать выводы [Муштавинская].

А.В. Бутенко в своих исследованиях называет такое мышление рефлексивным [Бутенко]. Связь критического мышления с рефлексией отмечали А.В. Бутенко, Н.М. Вострикова, Ф.Ф. Минкина, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, А.В. Тягло, Д. Халперн [Бутенко; Вострикова; Минкина; Рубинштейн; Тихомиров; Тягло; Халперн]. Критическому мышлению присущи элементы творческого, а творческому - критического. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания приобретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным. Критическое мышление предполагает в своей основе сформированность у человека умений и навыков, рефлексивно-оценочной деятельности, возникшей одновременно с человеком, постоянно развивающейся и имеющей для него жизненно важное значение [Пономарева].

Многие студенты ожидают, что педагог будет выступать в качестве носителя информации на занятиях, и не проявляют собственной познавательной инициативы. В основе этого лежат стереотипы школьного образования. Во-первых, зачастую обучение в школе способствует привыканию к традиционной модели преподавания, во-вторых, многие учащиеся недостаточно мотивированы к изучению предмета. В задачи педагога ВУЗа входит перестройка самосознания студентов, что, в конечном счете, ведет к возрастанию их самостоятельности и формированию рефлексии.

Для достижения этих целей необходимо создание дидактической системы обучения, включающей формы самостоятельной работы с информационными ресурсами. При выполнении самостоятельной работы студенты вынуждены решать ряд задач. Электронные дидактические материалы призваны выполнять роль справочника, консультанта, репетитора на пути к формированию рефлексии и критического мышления. Использование информационных

ресурсов позволяет каждому студенту выбирать оптимальную для него скорость подачи и усвоения материала.

Способность к рефлексии формируется в процессе самостоятельной работы, поскольку учащиеся, вместо того, чтобы пассивно воспринимать информацию, самостоятельно находят и анализируют необходимые им данные. Использование электронных ресурсов формирует у учащихся способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде [Зимняя, 2003]. Таким образом, студенты управляют своей учебно-познавательной деятельностью и формируют навыки критического мышления.

Формирование рефлексии предполагает автономию учащегося, то есть умение управлять своей учебной деятельностью, в ходе которой студент самостоятельно определяет цели обучения, его содержание и стратегию, а также выбирает методы и приемы самообучения и дает объективную самооценку проделанной им работы.

Данное содержание и формы образовательной деятельности тесно связаны с *личностно-ориентированным подходом*. Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им. Критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно определить личностно-ориентированное обучение, как такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира [Алексеев].

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности учащегося, развитие его неповторимой индивидуальности [Сарсембаева]. В силу этого учебный процесс должен быть направлен не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения и процессы мышления, на развитие познавательных сил и творческих способностей. Мы считаем, что в соответствии с этим в центре обучения должен находиться студент, его цели, мотивы, интересы, склонности, уровень его обученности и способности.

Можно выделить следующие принципы, лежащие в основе самостоятельной работы студентов, и на наш взгляд, влияющие на формирование рефлексии в рамках личностно-ориентированного подхода с использованием информационных ресурсов:

- принцип самостоятельности определяет мотивационную сторону организации и проведения учебного процесса. Необходимо организовывать учебную деятельность так, чтобы студенты чувствовали себя полноправными субъектами учебного процесса, свободными в творческом достижении принятых ими целей;
- принцип самоорганизации определяет операционно-деятельностную сторону учебного процесса. Это означает, что обучение любому предмету следует рассматривать, как обучение деятельности по овладению его содержанием. Успешность собственной деятельности учащихся зависит от уровня развития познавательных возможностей студента, характера мотивации учебной деятельности, его способности к саморегуляции и самоорганизации;
- принцип многообразных форм учебной работы подразумевает, что самостоятельная работа, организованная в разных формах, характерна для студентов с различной трудоспособностью. Чередование разных форм

учебной работы предотвращает монотонность в деятельности учащихся, что немаловажно для поддержания стимулов познавательного интереса.

При самостоятельной работе с использованием электронных ресурсов эти принципы должны соблюдаться следующим образом. Принцип самодетальности может успешно реализоваться, поскольку учащиеся получают информацию непосредственно из компьютерных источников, а не от преподавателя. Самоорганизация учебного процесса может реализоваться за счёт возможности выбора студентом оптимального режима работы, соответствующего его индивидуальным задачам, с помощью информационных технологий. Принцип многообразия форм учебной работы упрощается благодаря контрольным заданиям в электронном виде, использованием гипертекстовых и мультимедиа технологий и сети Интернет.

Самостоятельная работа способствует формированию самоуправляемого обучения и готовности студентов к самообразованию и самовоспитанию [Круглова]. Студент в таком случае реализует позиции ответственности за учебный процесс, деловой активности экспериментатора, сотрудничества, конструктивной и творческой деятельности, критического мышления, а также рефлексивной самооценки [Муштавинская].

Однако преподавателю необходимо осуществлять контроль за деятельностью учащихся, именно на нем лежит ответственность за результат [Соссюр]. Преподавателю необходимо дать консультации студентам относительно выполнения заданий, помочь в освоении технологии их выполнения, разработать методические указания по самоуправляемому обучению, подготовить учащихся к самостоятельной работе по изучаемой дисциплине. При наличии четких методических инструкций, данных преподавателем, студент может использовать электронные материалы для планирования, выполнения и контроля своей учебной деятельности.

В нашем диссертационном исследовании мы рассматриваем процесс формирования рефлексии студентов - лингвистов при личностно-

ориентированном подходе посредством использования информационных технологий на примере изучения дисциплины «Семиотика».

Способность к рефлексии учебной деятельности обеспечивает успешное одновременное осознание выполняемой деятельности (ее структуры) и средств регуляции этой деятельности с точки зрения их эффективности, включающее умения выявлять индивидуальные особенности собственной деятельности, анализировать ее результаты.

Рассмотрение способности к рефлексии учебной деятельности как сформированного личностного свойства позволяет определять условия формирования этой способности:

- формирование мотивационной готовности к развитию рефлексивных способностей;
- знание учащимися структуры и содержания учебной деятельности, наличие представлений об эффективных способах ее регуляции;
- преодоление поглощенности собственной деятельностью, обеспечение позиции анализа для выполнения дополнительных мыслительных действий;
- обучение интеллектуальной саморегуляции;
- развитие творческого компонента мышления;
- развивающее содержание форм контроля;
- субъект-субъектное взаимодействие и живое общение [Романова].

Таким образом, информационная среда мотивирует пользователя постоянно оценивать свои знания и знания, зафиксированные в инфосфере, уметь соотносить модели знаний и информации. Успешность жизнедеятельности каждого человека все более зависит от того, насколько он способен своевременно получать, адекватно воспринимать и продуктивно использовать новую информацию (а точнее новое знание) в своей повседневной жизни, а так же осознать свое место в инфосфере, диагностировать себя как создателя и потребителя информации, осознать складывающуюся

информационную ситуацию. Все это не что иное, как информационная рефлексия.

В следующей главе мы остановимся на конкретной методике использования указанных средств в процессе учебно-познавательной деятельности при изучении предмета «Семиотика».

1.2.5 Информационное культуротворчество

Одним из компонентов информационной культуры личности является также *информационное культуротворчество*. Согласно Л.С. Выготскому, культуротворчество означает, что человек является не только творением культуры, но и её творцом [Выготский]. Творческое начало присуще культуроосвоению уже в дошкольном возрасте.

Творчество как шаг, следующий за освоением информационной культуры, имеет множество граней: от создания собственных теорий, открытия информационных закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, способности задуматься над новой для себя проблемой в различных информационных ситуациях. Последователями Л.С. Выготского были исследованы общие проблемы и методология педагогической теории игры (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.); строение игровой деятельности и руководство игрой (Н.П. Аникеева, Н.Н. Богомолова, Р.И. Жуковская, В.Г. Марц, П.Г. Саморукова и др.), имеющие непосредственное отношение к культуротворчеству.

Как известно, существует два критерия творчества: новизна результата или способа деятельности и качество мышления и воображения, характеризующееся как креативность. Здесь же необходимо отметить, что понятие «культуротворчество» в образовании в основном применяется не столько в отношении «информационной продукции», сколько в принятии обучаемыми ценности творчества во всех его проявлениях и аспектах, стремление к творчеству, а также развитие творческих способностей и

проявлений. Объектом информационного творчества могут выступать образы и идеи, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения.

Кроме того, творческий компонент может быть интерпретирован как готовность личности к выполнению культуросозидающей, культуротворческой роли как в отношении присвоения, «распредмечивания» культуры, так и созданию новых форм культуры. Творчество может проявляться в отношении норм («нормотворчество»), традиций, порождения новых личностных смыслов («переоценка ценностей», смыслотворчество), знаний (открытия, теории и т.д.), новых способов деятельности (технологий), собственной жизни и себя самого (определение перспективы личностного роста, самосовершенствования) и т.д. Особой проблемой является коллективное, групповое культуротворчество, творчество, разделённое между двумя людьми. Так, чтение художественного текста может быть понято как сотворчество автора и читателя при определенных условиях и в определенном культурном контексте [Бахтин].

Что же вкладывается в понятие «культуротворчество», когда оно оказывается взаимосвязанным с понятием «образования»?

Прежде всего, в ситуации культуротворчества, как и в ситуации получения образования, человек стремится объективировать свои творческие силы, как порождая новые культурные формы, смыслы, ценности, так и выявляя уже существующие формы, смыслы и ценности, значимые для собственного бытия-в-культуре, интерпретируя их, оценивая, проживая, превращая их в органичные составляющие собственного духовного космоса (этот процесс особенно важен для образования).

В культуротворчестве человек становится полноправным участником «культурного диалога», входя в культуру и осваивая постепенно культурный опыт. Между тем, для современного образования характерен разрыв между содержательными и формально-организационными компонентами учебного процесса и между осознаваемыми целями и результатами образования. Наличие такого разрыва справедливо означает, что целостность культуротворческого процесса нарушена.

Очевидно, что традиционная образовательная модель не способна создать условия для современного культуротворческого процесса, в котором становление личности предполагает не только вхождение в культуру, но и продуцирование ее ценностей. Творчество в данном случае должно быть имманентно образованию, а не предметом эпизодической деятельности. Именно поэтому назрела необходимость создания новых организационных форм обучения, в том числе, и с использованием новых информационных технологий.

Творчество как воплощение культуры, имеет множество граней: от создания собственных теорий к культуросодействию; от овладения знаниями, умениями и навыками к культуросозиданию и культуротворчеству, к реализации творческих проектов. Педагогу необходимо достичь понимания того, что ученик является со-творцом взаимоотношений, общения, деятельности [Сарсембаева].

Опираясь на достигнутый уровень культуры, педагог и ученик создают новые способы действий и поведения, способы и формы культурного общения.

Под «культуротворчеством» в образовании мы понимаем принятие учащимися ценности творчества во всех его проявлениях и аспектах, их стремлении к творчеству. В этой связи, роль преподавателя важна не только как творческой личности, но творческого лидера, способного вести по пути творчества своих учеников, в этом заключается его профессиональное предназначение, в этом выражается со-творчество.

Например, для студентов-лингвистов, изучающих семиотику, может быть дано творческое индивидуальное задание по анализу семиотического объекта. Для выполнения этого задания, прежде всего, студенту необходимо выбрать объект, согласно его интересам и предпочтениям, и всесторонне его изучить. После чего по заданной преподавателем схеме студенту предлагается произвести анализ своего объекта.

Примеры заданий в текстовом и видео формате должны быть представлены в электронных ресурсах, также как и теоретическая информация,

необходимая для анализа. Работа должна выполняться самостоятельно, но с использованием блоков информационных ресурсов и методических рекомендаций преподавателя. При этом данная деятельность будет являться культуротворческой, а педагогическое сопровождение участия студентов в культуротворческой деятельности выступит условием стратегического характера.

Следует отметить, что культуротворческая деятельность, с одной стороны, это деятельность, в которой обеспечивается ориентированность студентов на ценности культуросозидания и культуросозидания в социокультурном образовательном пространстве вуза, с другой, участвуя в культуротворческой деятельности, преподаватель осознает необходимость культуросозидания, культуросозидания, проявляет готовность к культуротворчеству. Таким образом, являясь активным субъектом культуротворческой деятельности, студент осознает потребность создать культуру в себе, осваивает культурные ценности, обогащается культурно.

Как указывалось выше, в задачи педагога входит организация самостоятельной творческой деятельности учащихся. На аудиторных занятиях преподаватель должен продемонстрировать приемы работы с электронными ресурсами, создать уровень мотивации, достаточный для успешного выполнения заданий и контрольных работ, и формирования культуротворчества, как одного из компонентов информационной культуры.

1.3 Обучение семиотике с использованием ИКТ

Интенсивная информатизация образования, а также укрепление вариативного и личностного аспектов требует значительных перемен в методах и формах организации высшего образования.

Необходима новая система, включающая теории и концепции, реализуемые в области информатики, педагогики, психологии, теории воспитания, лингвистики. Современная общая дидактика, личностно-

ориентированная и информационная, взаимно дополняют друг друга, оказывая влияние на процесс обучения личности в высшем учебном заведении.

Важнейшие цели обучения в структуре новой информационной системы обучения подтверждены Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы: развитие способности к самоорганизации и самостоятельности, формирование высокого уровня информационной культуры личности, готовность к сотрудничеству, развитие способности к творческой информационной деятельности [Концепция Федеральной целевой программы ...].

В этой связи основными результатами образовательной деятельности становится не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности человека. В нашем исследовании мы рассматриваем эти компетенции в рамках изучения семиотики. Выбор дисциплины связан с тем, что она является, во-первых, федеральным компонентом стандартов по направлению «Теоретическая и прикладная лингвистика», а во-вторых, обладает интегративным содержанием, объединяющим теоретические и прикладные аспекты компетентностной основы будущего лингвиста.

Семиотика находит свои объекты повсюду - в языке, художественной литературе, в отдельном произведении литературы, в архитектуре, планировке квартиры, в организации семьи, в процессах подсознательного, в общении животных, в жизни растений. Но везде ее непосредственным предметом является информационная система, т. е. система, несущая информацию, и элементарное ядро такой системы - знаковая система. Каковы бы ни были такие системы - действуют ли они в обществе, в природе или человеке (его организме, мышлении и психике), - они предмет семиотики [Степанов].

В связи с этим семиотику изучают ученые разных специальностей - лингвисты, историки, деятели литературы и искусства, культурологи, социологи, психиатры, математики и другие.

За последние годы произошли значительные изменения в информационном мире, в задачи семиотики входит фиксировать эти изменения.

Современная семиотика занимается не только текстом. С одной стороны, ее объектом выступает мир художественной литературы, с его собственным единством в виде литературно-художественной интертекстуальности, с другой стороны, мир науки и техники, с его собственным единством в виде национальных и транснациональных систем научно-технической информации, т. е. инфосферы. В этой связи применение современных информационных технологий в обучении семиотике выходит на первый план.

Чтобы достичь максимального результата обучения этой дисциплине учащийся должен мобилизоваться, использовать все свои способности, чтобы овладеть необходимыми знаниями, а учителя и преподаватели вузов - овладеть современными технологиями проведения учебных занятий по семиотике, контроля и оценки достижений учащихся, организации самостоятельной работы и проведения консультаций, технологий разработки методического обеспечения учебного процесса.

Педагогам, для того чтобы достичь новых целей образования, необходимо найти способы повышения результативности и эффективности своей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества [Романова].

Взрывное развитие цифровых технологий и средств Интернета, интенсивно меняющаяся подсистема материально - технического и программного и информационного, методического и организационного обеспечения вуза стимулируют переход образования в статус сферы высокотехнологичных услуг, а преподавателя вуза в ранг профессиональной элиты общества, построенного на знаниях. Требуется создание дидактической системы, адекватной вызовам и возможностям новых технологий, отвечающих новой парадигме образования [Кабанова].

Современные социально-экономические условия и противоречия убеждают в необходимости реформирования сложившейся концепции образования в концепцию индивидуально-творческого подхода к подготовке, как студента, так и преподавателя, способных к творческому саморазвитию.

Переход к педагогической ценности саморазвития студента и преподавателя – вот формула новой, зарождающейся сегодня педагогики высшей школы.

Новая ситуация в обществе и системе образования требует преподавателя нового типа, способного эффективно и продуктивно работать в постоянно изменяющихся условиях. Педагогу сегодня необходимо не только обладать высоким уровнем общей культуры и психолого-педагогической компетентностью при обучении семиотике, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе.

Современные тенденции в развитии общества, науки и образования еще более актуализируют данную проблему и требуют глубокого переосмысления ее с точки зрения непрерывности интеллектуального и творческого развития личности, ориентации образования на уровневость, реализацию принципов гуманизации, диверсификации, дифференциации, интеграции, индивидуализации в содержании, формах и методах обучения, переноса акцента с обучающей на управленческо-корректирующую деятельность преподавателя.

Коренные изменения в образовательной практике могут быть достигнуты только за счет инновационного образования, которое выступает главным условием ее теоретического переосмысления, а также интеграции высшей школы России в мировое образовательное пространство. Любая образовательная система надежно функционирует лишь при наличии соответствующего ей профессионала.

По мнению Сысоева П.В., разработка авторских учебных электронных ресурсов вызывает у учителей и преподавателей особую сложность. В отличие от уже изданных учебных пособий, отбор содержания которых лег на плечи авторов, при разработке авторских учебных материалов учителя сами должны осуществлять оценку и отбор содержательного материала [Сысоев, 2008]. Преподаватель, использующий современные компьютерные средства в процессе обучения, должен обладать разработанностью оценочных суждений,

глубиной научных познаний, способностью к диалогическому общению, творческой активностью и самостоятельностью [Морозов].

В условиях структурной перестройки и совершенствования содержания системы высшего образования на современном этапе развития общества в Российской Федерации возникает необходимость активного поиска новых резервов качественной подготовки специалистов, в том числе преподавателей, их профессиональной компетентности и личностной зрелости.

Современные дидактические возможности компьютерной техники и современных средств коммуникационной связи позволяют проектировать электронные учебные материалы с такими возможностями, которые позволяют рассматривать обучение в принципиально новом подходе к организации образовательного процесса. На рисунке 2 представлена концептуальная модель взаимодействия субъектов в компьютерной среде обучения.

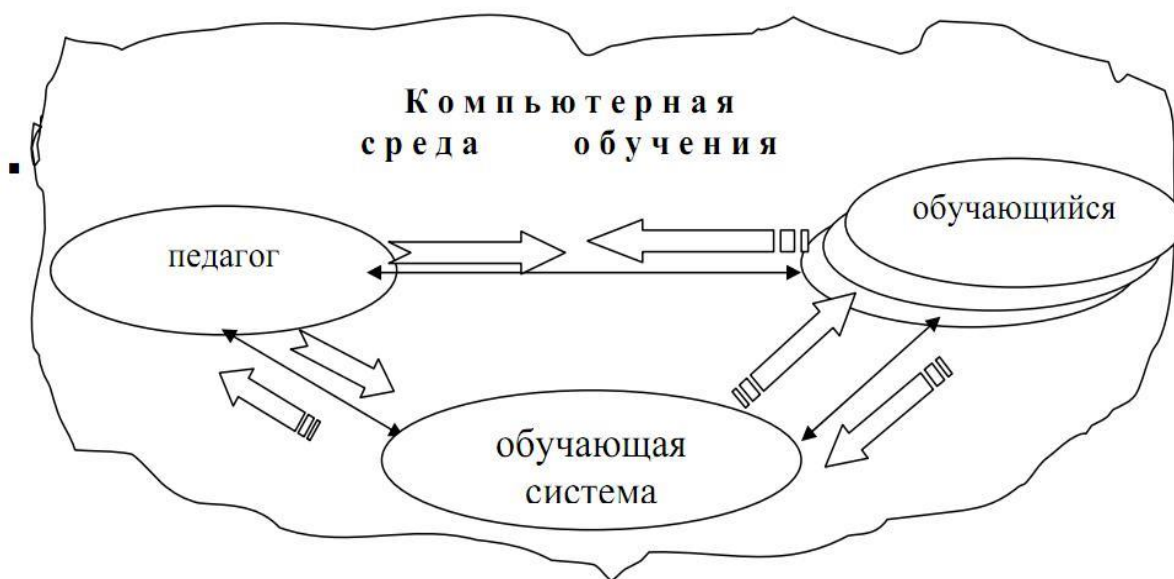


Рис. 2. Концептуальная модель взаимодействия субъектов в компьютерной среде обучения.

Грамотно разработанная обучающая система должна реагировать на любые действия как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога. В то же время и педагог, и обучающийся также взаимодействуют в интерактивном режиме с системой обучения.

Исследователи выделяют основные *функции педагога* как субъекта образовательного процесса при обучении с использованием информационных технологий, которые состоят в следующем:

- 1) делегирование части своих функций и полномочий компьютерной среде;
- 2) разработка научно-методического обеспечения технологии компьютерного обучения (собственные разработки и/или привлечение готовых информационных образовательных ресурсов);
- 3) проведение психолого-дидактической и эргономической оценки компьютерных средств обучения и коммуникации, используемых в образовательном процессе;
- 4) формирование информационной культуры учащихся;
- 5) организация и управление работой по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и управление образовательным процессом на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- 6) организация делового сотрудничества с обучающимися и между ними на основе использования инновационных методик обучения с использованием средств телекоммуникаций;
- 7) консультирование педагогического коллектива в области использования инструментальных программных средств разработки педагогических приложений, применение психолого-педагогических тестирующих и диагностических методик, базирующихся на применении средств ИКТ [Красильникова].

Рассмотренная схема взаимодействия субъектов, безусловно, влияет на форму общения педагога и обучающегося, превращая обучение в деловое сотрудничество, а это существенно изменяет мотивацию обучения, приводит к изменению форм итогового контроля (доклады, отчеты, публичные защиты групповых проектных работ), повышает индивидуальность обучения и способствует формированию информационной культуры.

При самостоятельном выполнении учащимися заданий с использованием компьютерных средств, рассчитанных на определенное время, преподаватель должен отследить выполнение задания, например, с помощью обратной связи, предварительно дав четкие рекомендации по выполнению задачи и использованию электронных ресурсов. При этом используется режим работы «человек-человек», а освоив технологию выполнения задания, студенты приступают к самостоятельной работе в режиме «человек-машина» [Малинина].

Педагог, работающий с электронными ресурсами, уже не только контролирует учебный процесс, но и направляет его, будучи его равноправным участником. Так, при изучении семиотики с использованием компьютерных средств, учащиеся могут получить задание подготовить этимологическую справку о выбранном семиотическом объекте. Выбор объекта для анализа зачастую связан с кругом интересов студента, его хобби и увлечениями. Таким объектом может выступать музыка, танец, цветок, редкий символ или знак и т.д. При представлении своей работы на аудиторных занятиях студенты знакомят со своим объектом не только других учащихся, но и преподавателя, что способствует равноправию учащихся и педагога в учебно-познавательной деятельности.

Научным сообществом и общественностью осознается острая необходимость в создании условий для повышения уровня информационной культуры преподавателя, нацеленной на сохранение наличного и приобретение нового опыта информационной деятельности. Возможности использования ИКТ в обучении предоставляют огромное поле деятельности для педагога. Педагог, владеющий современными педагогическими технологиями и обладающий технологической культурой, должен проявлять гибкость при использовании методов и средств обучения, уметь модифицировать свои профессиональные действия, разрабатывая при этом свою собственную педагогическую технологию на основе использования современных электронных средств обучения.

В педагогической литературе существуют четыре основных подхода к понятию «технология обучения» («педагогическая технология»), а именно: технология определяется как дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.А. Чошанов и др.); как педагогическая система (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев и др.); как педагогический процесс (В.С. Безрукова, М.М. Левина, В.Д. Симоненко и др.); как процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В.М. Монахов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). Наиболее близким к нашему пониманию *технологии* обучения является рассмотрение технологии как упорядоченной совокупности действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Следует отметить, что любое грамотно разработанное компьютерное средство обучения не обеспечит само по себе качества обучения и совершенствование учебного процесса. Главное при внедрении ИКТ, как и любого средства обучения - те цели и методика организации занятий, о которых должен подумать педагог, прежде чем включать новые средства обучения в учебный процесс. В том, как это реализуется, и определяется индивидуальность методики преподавателя и особенность обучения.

Преподаватели, желающие внедрить новые профессионально ориентированные электронные ресурсы в педагогический процесс, могут воспользоваться конструктором курсов eAuthor СВТ, разработанным ЗАО «ГиперМетод», который также содержит подробное руководство к созданию своего авторского курса по дисциплине [Конструктор электронных курсов ...].

В стандартном наборе редактора eAuthor 2.0 существует 3 основных типа проектов: учебный курс, редактор упражнений и редактор шаблонов. Сама программа предлагает на выбор несколько типовых педагогических шаблонов (учебно-методических комплексов, тренингов, интерактивной электронной документации и др.), модифицируя которые, педагог может создавать электронные курсы.

Разработанные нами электронные ресурсы по семиотике включают в себя материал по всему курсу, в том числе теоретический и практический блок, а также блок дополнительных материалов. Однако при создании других электронных ресурсов, возможно создавать только те блоки, которые являются необходимыми по мнению преподавателя. Возможно создание электронных вспомогательных материалов только для выполнения домашних заданий или проектных и творческих работ. Преподаватель является в этом случае автором своего курса.

Для формирования оптимального содержания разработанных электронных ресурсов по семиотике необходимо провести опросы среди студентов с целью выбрать наиболее полезные блоки информации по предмету. Разработка электронных материалов должна стать совместной работой преподавателя и учащихся, в которой будет учитываться мнение всех сторон.

Итак, мы наблюдаем становление новой информационной дидактики в образовании, которая опирается на новые технологические возможности представления текста, гибкое сочетание теории и практики, использование современных иллюстративных материалов и симуляций. Используемые в электронном обучении инструменты и технологии дают каждому студенту возможность индивидуального общения с преподавателем. Студенты становятся полноправными участниками процесса обучения, авторами и рецензентами. В процессе такого обучения формируется новый тип специалиста, с компетенциями, отвечающими современной модели образования.

1.4 Электронные гиперссылочные дидактические материалы

Материально-техническое обеспечение учебного процесса должно быть достаточным для эффективного решения различных задач. Одна из составляющих этого обеспечения - компьютер. Особую актуальность и необходимость приобретает рассмотрение вопроса о дидактических свойствах и функциях современных ИКТ, владение которыми поможет учителям и

преподавателям целенаправленно интенсифицировать учебный процесс путем оправданного расширения сферы использования ИКТ [Сысоев, 2012].

Функциональные свойства современных компьютерных и коммуникационных технологий, согласно исследованиям В.А. Красильниковой, предоставляют образовательному процессу реализацию следующих возможностей:

- сбор, хранение, передачу, преобразование, анализ и применение разнообразной по своей природе информации;
- повышение доступности образования, с расширением форм получения образования;
- обеспечение непрерывности получения образования и повышения квалификации в течение всего активного периода жизни;
- развитие личностно-ориентированного обучения, дополнительного и опережающего образования;
- значительное расширение и совершенствование организационного обеспечения образовательного процесса (виртуальные школы, лаборатории, университеты, другое);
- повышение активности субъектов в организации образовательного процесса;
- создание единой информационно-образовательной среды обучения и не только одного региона, но страны и мирового сообщества в целом;
- независимость образовательного процесса от места и времени обучения;
- обеспечение возможности выбора индивидуальной траектории обучения;
- развитие самостоятельной творчески развитой личности;
- развитие самостоятельной поисковой деятельности обучающегося;
- повышение мотивационной стороны обучения [Красильникова].

И.В. Роберт рассматривает возможности компьютера с точки зрения целевого подхода в обучении. И.В. Роберт выделяет следующие педагогические цели разработки технологии компьютерного обучения и использования компьютерных средств:

- 1) развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества:
 - развитие мышления, (например, наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического видов мышления);
 - эстетическое воспитание (например, за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии мультимедиа);
 - развитие коммуникативных способностей;
 - формирование умений принимать правильное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации (например, за счет использования компьютерных обучающих игр, ориентированных на оптимизацию деятельности по принятию решения);
 - развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (например, за счет реализации возможностей компьютерного моделирования или использования оборудования, сопрягаемого с ЭВМ);
 - формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (например, за счет использования интегрированных пользовательских пакетов, различных графических и музыкальных редакторов);
- 2) интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса:
 - повышение эффективности и качества процесса обучения за счет реализации возможностей компьютерных средств обучения; обеспечение побудительных мотивов (стимулов), обуславливающих активизацию познавательной деятельности обучающихся (например, за счет компьютерной визуализации учебной информации, вкрапления игровых ситуаций, возможности управления, выбора режима учебной деятельности);

- углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки информации, в том числе и аудиовизуальной, при решении задач различных предметных областей;
- 3) совершенствование информационно-методического обеспечения педагогической деятельности:
- значительное расширение информационно-методической поддержки педагогов и обучающихся;
 - расширение возможностей общения и сотрудничества на основе компьютерных средств коммуникации;
 - предоставление возможностей непрерывного повышения квалификации и переподготовки независимо от возраста, географии проживания и времени;
 - создание единой информационно-образовательной среды на основе активного использования компьютерных сетей различного уровня (глобальных, корпоративных, локальных) [Роберт, 2004].

В настоящее время существует огромное количество компьютерных средств обучения. Современный этап развития системы образования немислим без использования технологий обучения, разрабатываемых на основе современных информационных технологий обработки, представления и обмена информацией между образовательным учреждением, обучающимися и педагогами. Огромную роль в информационно-методическом обеспечении и управлении образовательным процессом имеют компьютерные средства обучения. Для эффективного использования современных средств обучения и коммуникаций педагогу необходимо ориентироваться в том многообразии программного обеспечения (ПО), которое может существенно видоизменить и повысить качество образовательного процесса.

Современные исследователи приводят различные варианты систематизации ПО, прибегая к определению компьютерных обучающих сред, выделяя, например, дидактическую интегрированную информационную среду

[Иванова, 1999], информационно педагогическую среду [Ахьян], обучающую информационную профессионально-ориентированную среду, компьютерную обучающую среду [Попова] и др. Концепции компьютерных сред рассматривались также в работах А.А. Калмыкова, О.А. Орчакова, В.В. Попова, И.П. Норенкова, А.М. Зимина, Р.М. Лемех, В.А. Брылеевой.

Нам представляется, что упомянутые определения ограничивают наши дидактические возможности, ведь помимо формирования знаний, умений и навыков в конкретной предметной области, мы, в рамках исследования, ставим своей целью формирование информационной культуры учащихся. Поэтому при выборе оптимального термина для описания нашего электронного продукта по семиотике, мы обратились, прежде всего, к терминам из области информационных технологий. Для описания ПО в информатике зачастую используют понятие «ресурса».

В первых системах программирования под понятием «ресурсы» понимали: процессорное время, память, каналы ввода/вывода и периферийные устройства. Однако скоро понятие ресурса стало более универсальным и общим. В настоящее время понятие ресурса превратилось в абстрактную структуру с целым рядом атрибутов, характеризующих способы доступа к этой структуре и ее физическое представление в системе. В федеральном законе «Об информации, информатизации и защите информации», который был принят в России в 1995 году, дано следующее определение информационным ресурсам: «информационные ресурсы - отдельные документы и отдельные массивы документов, документы и массивы документов в информационных системах (библиотеках, архивах, фондах, банках данных, других информационных системах)» [Об информации ...].

Согласно нормативу для общесистемного описания информационных ресурсов, набору элементов метаданных «Дублинское ядро», под информационным ресурсом понимается любой идентифицируемый объект, используемый для хранения и передачи информации [Дублинская декларация ...].

Другой класс информационного ресурса составляют сведения, данные, получаемые искусственно в процессе научно-исследовательской деятельности любой творческой работы, которая базируется на обработке уже имеющейся информации по специальным параметрам и моделям. Сюда же относятся и объекты, создаваемые в области авторского творчества в области литературы, искусства. Это информация, создаваемая в результате интеллектуальной деятельности человека. При этом создается не только вторичная информация, возникающая на основе переработки уже имеющейся информации, но и новая, открывающая то, чего до сих пор человечество не знало [Сергиенко].

Как правило, происходит формирование информационных ресурсов с учетом потребностей субъектов, использующих уже накопленные ресурсы. Формируются общие, специализированные библиотеки, архивы, различные фонды информации, в условиях информатизации эти источники, депозитарии информационных ресурсов переводятся в электронную форму, создаются электронные информационные системы в качестве накопителей специализированной информации. Это все различные организационные формы представления информационных ресурсов.

Как уже было сказано, в процессе обучения семиотике студентов лингвистического направления подготовки с использованием электронных ресурсов предполагаются учебно-методические указания и инструкции от преподавателя, который призван контролировать учебный процесс и исполнять роль «наставника». Именно поэтому разработанные нами электронные ресурсы по семиотике можно считать дидактической системой. Дидактическая система - это совокупность методов управления дидактическим процессом, средства обучения, методические приемы и организационные формы обучения [Козлов].

Таким образом, в качестве рабочего определения полученного программного продукта по семиотике мы выбрали электронные дидактические материалы, или ресурсы.

Под **электронными дидактическими материалами** в работе понимается интерактивный программно-методический ресурс, построенный на принципах

модульности с использованием гипертекстовых и мультимедиа технологий. Данные материалы предоставляют обучающимся возможность удобной навигации и выбора необходимого теоретического материала, практических работ и контрольных заданий; получения помощи при выполнении практических заданий; ведения самоконтроля по рассмотренному материалу; осуществления информационно-поисковой деятельности обучающегося при обращении к внешним источникам.

В рабочем определении использованы также термины «гипертекст», «мультимедиа», «модульность», которые представляются нам ключевыми для создания электронных дидактических ресурсов. Остановимся на них подробнее.

Специальные исследования, рассматривающие использование гипертекста в преподавании учебных дисциплин, были проведены в работах А.К. Джалалуддина, Л.Г. Ованесбекова, Н.И. Пака и др. [Джалалуддин; Ованесбеков; Пак]

Гипертекст (нелинейный текст) - это организация текстовой информации, при которой текст представляет собой множество фрагментов с явно указанными ассоциативными связями между этими фрагментами.

Фактически, гипертекст (HyperText Markup Language) - это технология работы с текстовыми данными, позволяющая устанавливать ассоциативные связи типа гиперсвязей или гиперссылок между фрагментами, статьями и графикой в текстовых массивах. Благодаря этому становится доступной не только последовательная, линейная работа с текстом, как при обычном чтении, но и произвольный ассоциативный просмотр в соответствии с установленной структурой связей, а также с учетом личного опыта, интересов и настроения пользователей.

В условиях интенсификации учебного процесса адаптивный, нелинейный характер гипертекстовой технологии обуславливает ее богатый дидактический потенциал, что способствует развитию у студентов мотивации,

самостоятельности, познавательной активности, интереса, накоплению знаний [Беленова].

Тем не менее, гипертекстовые системы могут в какой-то мере способствовать реализации принципов программированного обучения при условии включения в применяемый сценарий достаточно жестких ограничений, к числу которых необходимо отнести следующие: замкнутость модулей – использование гиперссылок только внутри данного модуля, например для уточнения понятий или самопроверки с последующим возвращением в «отправную» точку; запрограммированный переход к следующему модулю после успешного прохождения промежуточной проверки качества усвоенных знаний, умений, навыков; автоматизированный выбор степени сложности и способа представления материала в зависимости от результатов предварительного и текущего тестирования обучаемого [Захарова]. Несомненно, обучающие системы, базирующиеся на гипертексте, предоставляют пользователю почти полное управление ходом образовательного процесса. Таким образом, указанная особенность гипертекстовой обучающей системы выглядит как передача обучаемому ответственности за процесс изучения.

Однако существует и ряд недостатков использования гипертекстовых технологий, например, быстрая дезориентация пользователя. При нескольких переходах по связям у пользователя может потеряться контекст исходной информации. Он забывает, с чего начал свои переходы и где находится. Второй побочный эффект и недостаток гипертекста, называемый когнитивной перегрузкой, связан с необходимостью совершать множество действий (выбирать связи, кнопки, совершать переходы, возвращаться назад) для получения полезной информации. Такие особенности гипертекстовых систем порой делают создание гипертекста трудоемким процессом, а сам гипертекст – нелегким для восприятия.

Итак, особенности гипертекстовой технологии применительно к учебному процессу вуза заключаются в адаптивности, нелинейности представления учебного материала и интенсификации учебного процесса.

Адаптивность обеспечивается приспособляемостью программных средств учебного назначения к индивидуальным возможностям обучаемых и обеспечивается несколькими уровнями дифференциации при предъявлении учебного материала по сложности, объему, содержанию, а так же различными средствами наглядности, вариативностью форм и методов учебной деятельности.

Нелинейность состоит в том, что материал выстроен не подобно обычному тексту, в единую линейную последовательность, а организован более сложным образом. При этом возможна вариативность в последовательности чтения материала, текст становится дискретным, расчлененным на некоторые фрагменты, внутри которых он читается подряд.

Интенсификация учебного процесса повышается с внедрением гипертекстовой технологии в образование, эффективность которой заключается в передаче большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. В качестве подкрепления к этому разрабатываются научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие активность, мотивацию, интерес, творческий потенциал личности [Бахтиярова].

Повышение темпов обучения достигается путем совершенствования содержания учебного материала и методов обучения. Таким образом, гипертекстовая технология предоставляет новые возможности планирования и организации процесса обучения, структурирования дидактического материала, интерактивного участия обучаемых в управлении ходом своей деятельности.

Для создания электронных гиперссылочных учебных и других информационных материалов созданы специальные среды и языки. Наибольшей популярностью среди их разработчиков пользуется язык электронной разметки документов HTML. Данный язык является языком

разметки для создания гипертекстовых страниц. Он позволяет создавать не просто текстовые страницы, а страницы, содержащие различные дизайнерский элементы: от простого задания цвета текста или фона, до сложных графических и аудиоэлементов. Это значительно повышает насыщенность информации, однако может создавать и дополнительную нагрузку на реципиента, поэтому этими инструментами необходимо пользоваться с осторожностью.

Электронные обучающие материалы могут и должны удовлетворить выполнение всех основных функций и потребностей при самообразовании. Возможности технологии мультимедиа при создании электронных материалов позволяют создавать обучающие материалы, значительно повышающие заинтересованность обучающегося в самостоятельной работе, которая может сопровождаться моделированием различных изучаемых процессов и явлений с погружением в различные среды (аудио, компьютерную графику, анимацию и другое). Погружение обучающегося в аудиовизуальную интерактивную среду способствует улучшению восприятия материала. Все это помогает формированию информационной культуры студента.

Мультимедиа являются современной компьютерной информационной технологией, позволяющей объединить в единой информационной среде различные типы данных, таких как текст, графика, фотография, анимация, видео, звук [Захарова].

Гипермедиа – это компьютерные файлы, связанные посредством гипертекстовых ссылок для перемещения между мультимедийными объектами.

Мультимедиа и гипермедиа – технологии, которые интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы; они могут обеспечить среду формирования и проявления ключевых компетенций. Электронные гиперссылочные мультимедийные материалы имеют ряд достоинств, которые принципиально отличают их от традиционных учебников. При рассмотрении дидактических возможностей электронных материалов исследователи рекомендуют обратить внимание на необходимость выполнения ряда условий использования последних.

- Обучение с помощью электронных материалов требует большой мотивации и самоорганизации обучающегося.
- Для организации образовательного процесса с использованием интерактивных мультимедийных ресурсов предъявляются повышенные требования к компьютерной технике и средствам связи.
- Внедрение в образовательный процесс электронных материалов требует как от педагога, так и от обучающегося определенного уровня информационной грамотности.
- Учет особенностей восприятия и усвоения информации при чтении с экрана монитора. Согласно исследованиям В.А. Красильниковой, информация анализируется и усваивается с экрана сложнее, чем с печатного листа в среднем на 25-30% [Красильникова].
- Учет индивидуальных особенностей обучающихся.

1.5 Принцип модульности при создании электронных дидактических материалов

Для создания и расширения информационных блоков при построении электронных обучающих материалов по семиотике используется модульный принцип.

Теорией модульного обучения занимались Ю.К. Балашов, В.М. Монахов, В.Ф. Шаталов, В.В. Шоган и другие [Балашов; Монахов; Шаталов; Шоган]. Так, часть преподавателей, опирающихся на зарубежную педагогику, трактуют понятие «модульное обучение» как обучение, организованное на основе принципов модульного подхода, другие, участвующие в эксперименте по развитию гибких модульных структур школьных объединений (М.В. Антропова, В.В. Давыдов, Г.Ф. Кумарина, В.М. Монахов и другие [Антропова; Давыдов; Кумарина; Монахов]), определяют модульное обучение как воспитывающее обучение, заданное в режиме развития. Обратимся к определению.

«Модуль (от латинского *modulus* – мера) – ... Отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства (например, модуль космического корабля)» [Современный словарь иностранных слов].

«Модуль – ... тех. Часть прибора или конструкция, собранная из типовых деталей и имеющая многоцелевое применение» [Словарь русского языка ...].

«Модуль – ... перен. Вообще отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, организации» [Ожегов].

Итак, под модулем понимается относительно самостоятельная часть какой-либо системы, единство взаимозаменяемых частей чего-либо.

Разумеется, применительно к сфере образования данное значение нуждается в уточнении. Чуть более широкое понимание модуля как не только раздела дисциплины, но и дисциплины в целом мы находим в письме Минобразования РФ от 16.06.02 №14-55-353/15:

«Основной учебный модуль (ОУМ) – это учебная дисциплина из образовательной программы, её раздел или тема, непосредственно формирующие в ходе подготовки студентов их способность (готовность) отвечать тем или иным требованиям, предъявляемым к ним. Наиболее типичным вариантом будет наличие ряда основных модулей, относящихся к различным дисциплинам, но формирующих одно и то же интегральное знание или умение выпускника, включенное в качестве требования к нему. Причем каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей способности, а может иметь только статус необходимого, т.е. формирующего данную способность только в совокупности с другими модулями» [<http://www.umu.spbu.ru>, раздел «Информационные бюллетени», бюлл. № 43)].

Обязательной составляющей учебного модуля является оценивание уровня его освоения обучающимися, что дает возможность рассредоточить в течение семестра контрольные мероприятия, стимулируя студентов к регулярной работе на протяжении всего периода обучения. Использование модульной системы планирования и организации учебного процесса

способствует развитию навыков творческой и аналитической работы студентов, умения самостоятельно искать и организовывать информацию с целью конструирования новых знаний.

Следующее – еще более широкое – понимание модуля включает в себя уже не отдельную дисциплину, а как минимум блок дисциплин. Так, модули понимаются как автономные единицы обучения, блоки дисциплин, образующие взаимосвязанную целостность в рамках программы, объединенные определенным тематическим единством. Существуют разные толкования модулей, однако в рамках педагогической автономности вуз сам решает, вводить или не вводить модульное обучение [Мельвилъ].

Модульный подход к исследованию играет эффективную роль в познании сложных процессов и явлений и предупреждает одностороннее, поверхностное изучение объекта, раскрытие явления исходя из него самого. Модуль всегда является системой и как система стремится к достижению целостности в процессе своего развития (движения).

Модульное обучение базируется на следующих принципах: нацеленность на формируемые компетенции, гибкость программы («нелинейная» схема организации), свобода выбора курсов и модулей, активная роль обучаемого, учет его интересов посредством обратной связи, новая роль преподавателя [Бочков, 2006].

В основе модульной структуры лежит такое понятие как компетенция и основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетенций современного человека:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- компетенция самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы).

Говоря о модульной педагогической практике, и опираясь на все вышесказанное, можно определить модульно-компетентностный подход в образовании. Модуль – это совокупность дисциплин и практик, обеспечивающих те или иные компетенции выпускника [Методические рекомендации ...]. Модульно-компетентностный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения [Ковтун].

В связи с адаптацией российского образования к западным образцам модуль нередко определяется как структурно-связанная, в том числе понятийным аппаратом, часть учебного материала, соответствующая понятию «раздел» или «тема» дисциплины, либо блок взаимосвязанных дисциплин, которые можно изучать независимо от другого блока предметов или дисциплин в рамках одной программы обучения. В этом определении закреплены сразу два наиболее распространенных понимания модуля применительно к высшему образованию: как части дисциплины (целой дисциплины) или комплекса дисциплин [Шапоринский].

В нашем исследовании мы опираемся на понятие тематического модуля в рамках одной дисциплины. Тематический модуль, включенный в разработанные профессионально ориентированные электронные дидактические ресурсы по семиотике, представляет собой относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций. Иными словами, модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе. Тематический модуль электронных ресурсов по семиотике должен представлять собой лекцию, которая разбита на разделы. Структура модуля,

благодаря использованию гипертекстовых технологий, позволит сфокусировать внимание учащихся на содержании модуля, на основных вопросах, освещенных в лекции, на темах разделов, а также пройти тест для самоконтроля.

Соответственно, модульная образовательная программа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации [Ефимова].

Внедрение модульной системы обучения самым непосредственным образом связано с построением новых образовательных стандартов высшего образования на основе введения компетентного подхода к организации учебного процесса и возможно только при условии одновременного их использования, когда освоение определенного модуля приводит к достижению соответствующего набора компетенций.

По нашему мнению, именно модульный принцип в проектировании учебных материалов по семиотике способствует формированию необходимых компонентов информационной культуры, а также ключевых компетенций. В сочетании с использованием гипертекстовых технологий и средств мультимедиа обучение с использованием электронных средств подготавливает студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Технологии гипертекста позволяют легко ориентироваться между учебными модулями, выбирая индивидуальный темп изучения дисциплины.

В настоящее время разработан новый вид информационных технологий на основе использования средств мультимедиа и модульного принципа построения учебного материала – модульная аудиовизуальная технология обучения. Аудиовизуальный модуль длительностью около 15 минут должен быть включен в изучение той или иной темы на занятии. При методически грамотной работе преподавателя у учащихся формируются навыки работы с экраном как со средством обучения [Носкова].

Использование упомянутых современных технологий при проектировании курса с использованием электронных дидактических

материалов, без сомнения, может стать основой для развития и совершенствования учебного процесса.

Выводы к Главе 1

1. Эффективность применения информационных технологий при обучении студентов гуманитарного направления подготовки уже не подлежит сомнению. В числе преимуществ их использования можно назвать гибкость, вариативность и субъектную ориентацию. Помимо этого, компьютерные технологии позволяют повысить уровень преподавания и эффективность самостоятельной работы студентов, обеспечить наглядность материала, контроль и доступ к большим объемам информации, обеспечивают качественно новые условия для реализации творческого потенциала студентов, а также дополнительно стимулируют студентов к обучению. Отличительными свойствами компьютера в качестве средства обучения можно считать автоматичность и наличие обратной связи. Дидактическими преимуществами использования современных компьютерных средств являются: полифункциональность, интерактивность, диалоговое взаимодействие, многообразие возможных режимов и организационных форм работы.

2. Для навыков эффективного взаимодействия с информационной средой студентам необходимо обладать информационной культурой. Перед методистами стоит задача разработать педагогические технологии, позволяющие не только оптимально использовать компьютерные средства обучения, но и сформировать все ключевые компоненты информационной культуры студентов, а именно: информационную грамотность; информационную компетентность; информационный ценностно-смысловой компонент; информационную рефлексию; информационное культуротворчество.

3. В данном исследовании мы ставим своей задачей разработку технологию внедрения электронных дидактических материалов по семиотике в процесс обучения, конечным результатом применения которых является

формирование всех компонентов информационной культуры. В качестве положений, определяющих структуру, содержание и организационные формы данной технологии, мы выделяем следующие: принцип модульности, принцип интерактивности и мультимедийности, принцип гипертекстового представления материала, принцип интегративности.

Использование технологий гипертекста при создании электронных ресурсов способствует нелинейности представляемого материала, адаптивности и интенсификации учебного процесса. Мультимедиа-, гипермедиа-технологии, а также модульный принцип построения учебного материала, интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы, они могут обеспечить среду формирования и проявления ключевых компетентностей и информационной культуры.

В целом, использование компьютера на занятиях по семиотике представляется целесообразным, поскольку обеспечивает легкий доступ к большим массивам информации, позволяет учащимся самостоятельно работать над некоторыми заданиями, так как они могут автоматически проверить их непосредственно после выполнения, и способствует более успешному выполнению итоговой работы по анализу семиотического объекта.

Учебные курсы должны быть структурированы в соответствии со «студент-ориентированной» образовательной средой, так, чтобы вопросы были нормой, решение проблем фокусом, а критическое мышление являлось частью этого процесса. Интеграция электронных ресурсов в учебный процесс также способствует расширению спектра возможностей для будущего развития и внедрению методов обучения, которые базируются на принципах разрешения проблем, наглядности, исследовательности. Технология интеграции разработанных электронных дидактических материалов по семиотике в процесс обучения рассмотрена в Главе второй.

Глава 2. Организация учебной деятельности в рамках дисциплины «Семиотика» с использованием электронных дидактических ресурсов

Во **второй** главе описаны структура и методы проектирования электронных ресурсов, особенности и преимущества выбранного ПО. Обоснована актуальность применения ИКТ при обучении семиотике. Рассмотрены общедидактические и специфические принципы технологии использования электронных ресурсов при обучении семиотике, описаны содержательные и организационные формы реализации данной технологии, конкретизированы виды заданий для успешного формирования компонентов информационной культуры студентов-лингвистов при помощи разработанных электронных дидактических материалов по семиотике: информационной грамотности, информационной компетентности, ценностно-смыслового компонента, информационной рефлексии и культуротворчества.

2.1 Актуальность внедрения электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике

Современные студенты достаточно широко используют компьютерные ресурсы в своей повседневной жизни, как в бытовых, так и в профессиональных ситуациях. С целью изучения интереса студентов к современным образовательным технологиям и выявлению актуальности создания электронных обучающих материалов по курсу «Семиотика», определения степени пригодности предлагаемого теоретического материала к компьютерной реализации в виде электронных обучающих материалов и эффективности такой реализации, была разработана анкета. Опрос проводился среди студентов направления «Теоретическая и прикладная лингвистика» БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова. 100 студентов третьего, четвертого и пятого курсов ответили на предложенные им вопросы. Опрос проводился двумя способами:

- студентам третьего курса специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика» после зачета по семиотике были предложены анкеты с вопросами;
- опросный лист был размещен в Интернете на сайте «Вконтакте» (<http://vkontakte.ru/>) и все желающие могли ответить на поставленные вопросы.

В результате опроса 94% опрошенных сообщили, что обращаются в информационную среду постоянно, в основном по общегуманитарным, социально-экономическим или специальным предметам, 5% из них указали, в том числе, математику и физику. Лишь 1% студентов ответили, что никогда не обращаются к информационным ресурсам (Рис. 3).

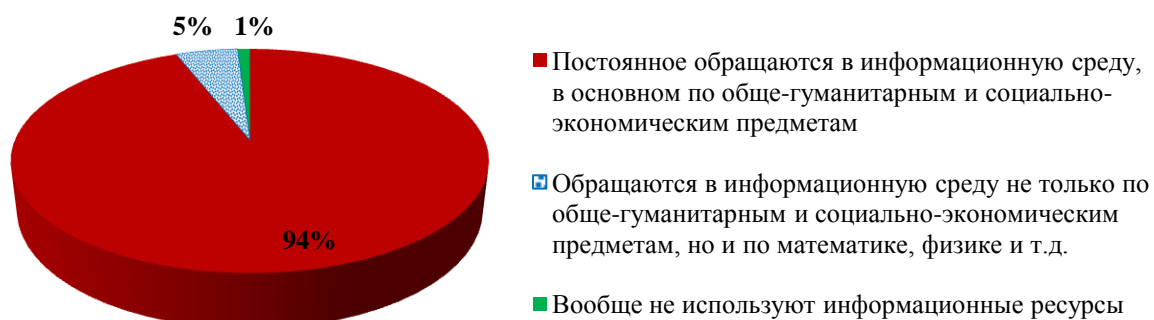


Рис. 3. Цель использования информационной среды студентами гуманитарных факультетов.

60% студентов сообщили, что Интернет не является хорошим помощником при подготовке работ по семиотике, 40% учащихся смогли найти необходимую информацию, отвечающую их теме (Рис. 4).



Рис. 4. Доля студентов, использующих Интернет в учебных целях курса Семиотики.

Отвечая на вопрос об эффективности электронных обучающих материалов по сравнению с традиционными учебниками, 61,5% опрошенных выступили «за» электронные обучающие материалы в силу удобства, доступности, наглядности, дизайна, и 38,5% студентов проголосовали за бумажный учебник, как за более привычное средство восприятия дисциплины (Рис. 5).

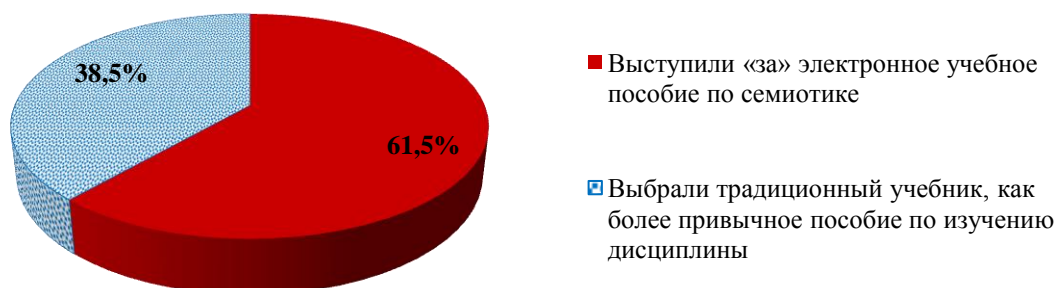


Рис. 5. Доля студентов, предпочитающих электронные обучающие материалы по «Семиотике».

Таким образом, исходя из результатов опроса, можно сделать следующие выводы.

1. В целом, студенты гуманитарных факультетов знакомы с информационной средой, но отмечают, что в большом объеме представляемой в Интернете информации по дисциплине «Семиотика» сложно разобраться без помощи преподавателя.

2. Основным поводом обращения к информационным ресурсам служит поиск дополнительной информации, а также самостоятельное изучение какого-либо вопроса.
3. Для большинства студентов, компьютерные средства обучения являются реальными помощниками в процессе приобретения знаний, но не по семиотике.

В процессе беседы со студентами во время анкетирования мы выявили, что:

- становление информационной культуры студентов во многом зависит от преподавателей, от их умения сочетать методы обучения с современными информационными технологиями;
- повышение эффективности использования ИКТ в обучении невозможно без определенного уровня информационной культуры, как преподавателей, так и студентов;
- работа с электронными ресурсами является стимулом к изучению дисциплины;
- при самостоятельной подготовке к курсу электронные ресурсы являются предпочтительнее печатных;
- привычным ресурсом для поиска информации является сеть Интернет.

В целом результаты опроса свидетельствуют о благоприятном отношении учащихся к внедрению новых информационных технологий. Подавляющее большинство студентов активно использует Интернет в учебных целях. Однако зачастую информация, представленная в открытом доступе, является недостаточной, а источник может оказаться непроверенным, что отрицательно сказывается на качестве приобретаемых студентами знаний. Поэтому, суммируя результаты анкетирования и опроса, можно сделать вывод об актуальности внедрения электронных дидактических материалов по семиотике в процесс обучения.

2.2 Особенности и преимущества «eAuthor 2.0» СВТ. Конструктор электронных курсов, тестов, упражнений

При выборе программной оболочки для создания электронных обучающих материалов по семиотике мы руководствовались следующими требованиями к курсу: наличие многооконного интерфейса, возможность использовать гиперссылки, возможность использования технологий мультимедиа, возможность систематизировать материал модулями, возможность копирования и распечатки основных текстовых материалов, наличие разветвленной системы навигации и тестов для самопроверки знаний, четкий алгоритм (руководство пользователя) создания электронных обучающих материалов для педагога, не являющимся продвинутым пользователем ИКТ, наличие бесплатной версии программной оболочки.

Кроме того, необходимо было учесть, чтобы в основу проектирования электронных дидактических материалов был положен компетентностный подход: учебный материал должен содержать выполнение работ, который способствуют формированию интегрированных информационных умений, лежащих в основе тех или иных компетенций.

Для решения задач, поставленных педагогом в процессе обучения семиотике, студенту необходимо реализовать свои умения в области ИКТ и пополнить их, используя информационный инструментарий разработанных электронных ресурсов: текстовый редактор, графический редактор, обращение к Интернет-ресурсам, мультимедиа – проигрыватель, использование гипермедиа и др.

Существует ряд современных платформ, позволяющих создавать электронные ресурсы, отвечающие указанным требованиям.

Например, программное обеспечение Adobe eLearning Suite – пакет инструментов, предназначенный для создания обучающих программ и учебных материалов, ориентированный на преподавателей, инструкторов и методистов. Adobe eLearning Suite позволяет разрабатывать современные обучающие

программы, распространять их через Интернет, доставлять на рабочий стол или мобильные устройства и внедрять в системы управления обучением.

Другое программное обеспечение - NetOp School - позволяет организовать поддержку продуктивного процесса обучения в физических или виртуальных компьютерных классах. Это гибкий и простой в работе инструмент для построения высококлассной системы взаимодействия между преподавателем и учащимися. Продукт позволяет не только вести подготовку учебных материала и управлять классом, но и проводить оценку знаний, тесты и т.д. Встроенный в NetOp School модуль тестирования (Test Center) дает возможность достаточно просто создавать тесты и проводить оценку знаний, используя 10 различных типов вопросов. Вычисление баллов осуществляется автоматически для всех типов.

Программное обеспечение Mirapolis Virtual Room – система для проведения видеоконференций, вебинаров, виртуальных классов, презентаций, совещаний и любых других видов онлайн-встреч. Пользователи Mirapolis Virtual Room могут принимать участие в виртуальных встречах независимо от своего месторасположения, необходимо только наличие сетевого соединения с системой, при этом нет необходимости устанавливать дополнительное программное обеспечение. Система Mirapolis Virtual Room может работать самостоятельно или совместно с различными системами в информационной инфраструктуре организации.

Еще одно программное обеспечение - Mirapolis Knowledge Center - является комплексным решением для автоматизации управления обучением, оценкой и развитием персонала, построения систем управления знаниями и автоматизации работы учебных центров.

Одним из популярных ресурсов на сегодняшний день можно назвать бесплатное веб-приложение, предоставляющее возможность преподавателям создавать эффективные сайты для онлайн-обучения – Moodle. Несмотря на широкие интерактивные возможности этого ресурса, мы вынуждены отметить ряд существенных недостатков для использования его в рамках нашего

исследования. Во-первых, настроить ресурс под свои задачи оказывается не так просто без специализированной подготовки. По этой причине стали появляться фирмы, занимающиеся настройкой и кастомизацией Moodle, услуги которых платные. Кроме того, у проекта не может быть качественной оперативной технической поддержки пользователей, так как проект является некоммерческим. Следовательно, вузы сталкиваются с необходимостью иметь в штате высококвалифицированного специалиста по Moodle для развертывания и поддержки системы.

После проведенного анализа, все перечисленные программные оболочки оказались неподходящими для создания электронных дидактических материалов по семиотике, так как либо не предоставляли бесплатной версии для создания курса, либо требовали серьезной технической подготовки для его проектирования.

Таким образом, в качестве программной оболочки для создания электронных обучающих материалов по семиотике, мы выбрали «eAuthor 2.0» – конструктор дистанционных и электронных учебных пособий, разработанный «ГиперМетод IBS» [Средства дистанционного обучения ...].

«eAuthor 2.0» предназначен для преподавателей, тренеров, сотрудников учебных центров, разработчиков и авторов учебных курсов. eAuthor позволяет достаточно просто и эффективно создавать электронные учебные курсы, тесты, упражнения и другие виды электронных учебных пособий. Входит в пакет eLearning Office 3000. Бесплатную версию новой версии платформы можно скачать на сайте разработчика (<http://learnware.ru/static.php?id=3040> <http://www.hypermethod.ru/static.php?id=3040>). Разработанные тесты могут быть импортированы в различные системы дистанционного обучения, например, в eLearning Server 4G, и доступны для сетевого использования. Данная версия программы позволяет дополнительно оформить договор технической поддержки и купить лицензию для коммерческого использования.

Основные свойства eAuthor позволяют создателю курса делать следующее:

- создавать структуру курсов – разделы, части, занятия, включающие цели обучения, контрольные задания и тесты, теоретический и практический материал;
- расставлять гипертекстовые ссылки (вручную или автоматически);
- разбивать сплошные тексты на части - лекции, занятия и т.п. (вручную или автоматически);
- структурировать и управлять учебным материалом: в тексте могут быть указаны определения, примеры, примечания, важные мысли и прочие понятийные единицы – для отображения учебного материала;
- включать блоки тестирования непосредственно в лекционный материал, а также выносить в отдельный аттестационный блок. Результаты тестирования фиксируются для дальнейшего контроля уровня подготовки;
- интегрировать курс с eLearning Server, что позволяет одним нажатием клавиши перенести уже подготовленный учебный материал на учебный сервер, построенный с помощью eLearning Server;
- интегрировать внешние программы (редакторы) для обработки и правки мультимедийных объектов;
- создавать защищенные от несанкционированного использования издания;
- помимо стандартных типов данных включать в публикацию файлы форматов DWF (чертежи), VRML (интерактивные 3D-объекты), PPS, PPT (презентации PowerPoint) и ряд других.

Кроме того, при создании учебного электронного издания автор:

- указывает на типовое содержание: тестовая система, курс лекций, электронный учебник и пр.;
- формирует структуру: в «eAuthor 2.0» нет жесткой структуры построения курса – автор формирует ее по собственному желанию; доступные сервисы: структурированные лекции, толковый словарь, упражнения, тесты и возможность выбирать настройки курса (продолжительность изучения учебного объекта, уровень подготовки учащегося и т.п.), уровни

детализации материала в лекциях, взаимосвязь лекционного материала и тестов;

- наполняет структуру содержанием: программа включает встроенный текстовый редактор, привычный для пользователей приложений MS Office;
- выбирает внешний вид публикации (графический шаблон) и определяет уровень интерактивности издания;
- публикует учебный материал в сети Интернет или на CD-ROM или размещает на учебном сервере (например, eLearning Server 4G).

К недостатком программы можно отнести тот факт, что бесплатная демо версия не предполагает возможностей для обратной связи с преподавателем через средства электронного ресурса, а также при тестировании, что, безусловно, можно отнести к существенным недостаткам ПО. Однако на момент создания электронных дидактических материалов по семиотике эта оболочка была наиболее подходящей.

По нашему мнению, немаловажно то, что в комплект программы «eAuthor 2.0» может входить различное количество шаблонов публикаций для различных видов учебных изданий. Дополнительную информацию о шаблонах можно получить на www.learnware.ru и установить для использования. Например, типовой шаблон (Рис. 6) электронного издания включает:

- название издания;
- название глав, разделов;
- кнопки навигации по рассматриваемым вопросам;
- структуру (оглавление) издания;
- содержание рассматриваемого вопроса.

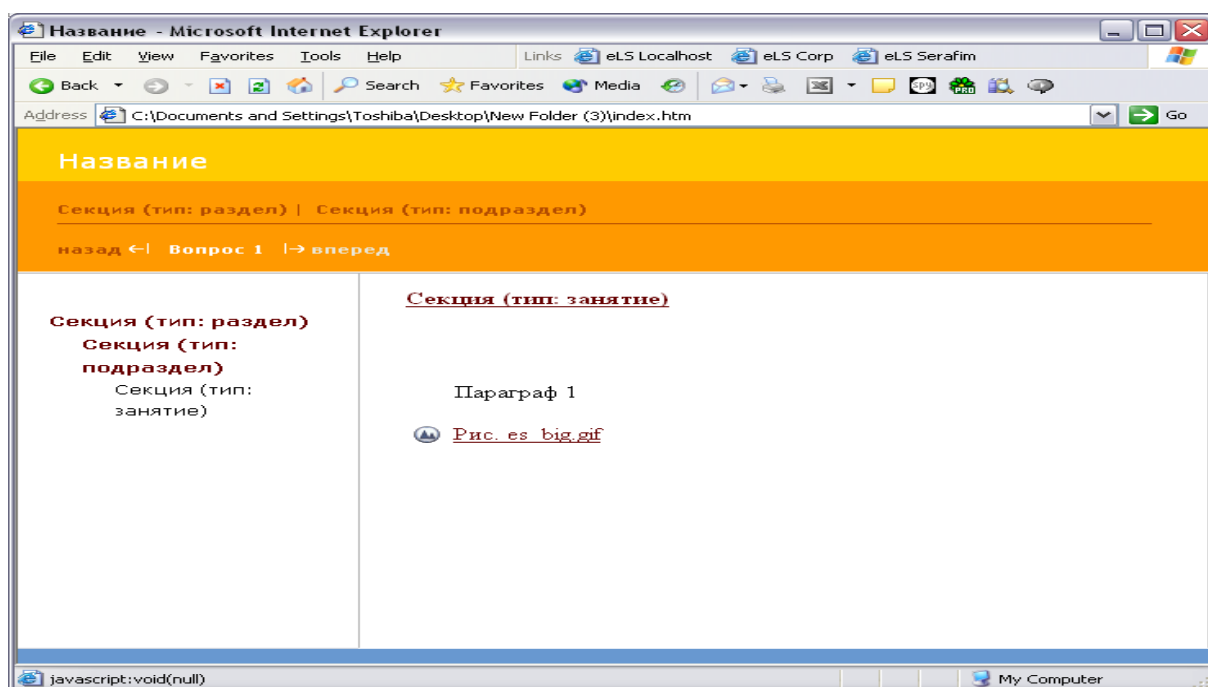


Рис. 6. Шаблон «Стандартный».

Работа в «eAuthor 2.0» максимально упрощена для создания учебного курса. Достаточно просто перемещать мультимедийные информационные элементы (тексты, видео) в типовые шаблоны создаваемых электронных изданий и размещать их в соответствующей структуре. Работа с программой не представляет сложности для авторов с гуманитарным образованием, не обладающих серьезными знаниями в сфере информационных технологий.

В тоже время eAuthor предоставляет уникальные технологические возможности по разработке курса. Различные пополняемые наборы шаблонов электронных учебных изданий позволяют создавать разнообразные курсы произвольной структуры с различными сценариями обучения, внедрять в содержание курса различные метаданные, использовать разрабатываемый курс как самостоятельно (в Интернет или на CD ROM), так и в различных системах дистанционного обучения.

Для создания электронных дидактических материалов с помощью eAuthor 2.0, разработчикам необходим компьютер со следующей конфигурацией:

- процессор – рекомендуется Pentium с тактовой частотой 600 МГц и выше;

- оперативная память – 64 Мбайта (минимум) и более, рекомендуется 256 Мбайт;
- свободное место на жестком диске – не менее 20 Мбайт для размещения программы;
- дисковод CD-ROM;
- операционная система Windows 98, NT, 2000, XP и выше;
- манипулятор типа мышь;

Персональный компьютер, используемый для просмотра материалов, должен удовлетворять следующим требованиям:

- процессор – рекомендуется Pentium с тактовой частотой 600 МГц и выше;
- оперативная память – 128 Мбайта (минимум) и более;
- операционная система Windows 98, NT, 2000, XP и выше;
- браузер: Internet Explorer 5.5 или выше;
- манипулятор типа мышь.

Указанные технические характеристики заданы разработчиком программной оболочки, используемой для создания электронных дидактических материалов и представлены на официальном сайте [Конструктор электронных курсов ...].

Проанализировав имеющиеся учебные пособия по семиотике, мы выделили электронный курс лекций А.Н. Барулина «Введение в семиотику». Данный курс не доступен в открытом доступе сети Интернет и не предназначен для коммерческого использования. В Российском государственном гуманитарном университете А.Н. Барулин читал курсы «Введение в лингвистику и семиотику», «Морфология» и «Семиотика», причем для каждого факультета по отдельной программе. Разработка программ по семиотике заставила его заняться фундаментальными проблемами ее теории: теорией знака, коммуникативного акта, теорией моделей. В 1997 г. Барулин разрабатывает электронный курс лекций по семиотике, доступный для студентов Российского государственного гуманитарного университета в электронной научной библиотеке (<http://vufind.lib.rsuh.ru/vufind/>).

Рассмотрев данный учебник, мы определили следующие преимущества этого электронного учебного пособия в отличие от печатных изданий:

- наличие хорошо развитой системы навигации (но не разветвленной), структурированного материала, разбиения на смысловые блоки;
- наличие именного указателя иллюстраций и фильмов, алфавитный указатель и терминологический словарь по всем главам, что, несомненно, повышает уровень понимания;
- наличие иллюстраций и схем способствует большей наглядности и запоминанию пройденного материала;
- возможность без труда переходить из одного раздела в другой, благодаря гипертекстовым технологиям, не придерживаясь логического расположения.

К недостаткам же мы отнесли:

- однообразное внешнее оформление, цветовая палитра применена слабо;
- отсутствие системы тестирования;
- недостаточное содержательное наполнение;
- недостаточное представление самой науки, отсутствие целостного представления о семиотике;
- несоблюдение принципа открытости и модульности (Соблюдение этого принципа позволяет при необходимости исключать какие-либо модули или включать дополнительные; не только вся система может развиваться за счет подключения новых модулей, но и сами модули могут неограниченно расширяться и обновляться [Беляева]).

Предлагаемые нами профессионально ориентированные электронные дидактические ресурсы по семиотике обладают следующими преимуществами, по сравнению с электронным учебником А.Н. Барулина:

- наличием соответствующих тематических модулей и блоков, работа с которыми способствует развитию информационной культуры и учащихся;

- наличием алгоритма (руководство пользователя) действий для педагога, не обладающего опытом работы с ИКТ, по созданию электронного обучающего пособия, способствующим повышению информационной культуры личности преподавателя и соблюдению принципов открытости и модульности;
- возможностью использования универсальной автоматизированной обучающей системы, предназначенной для использования педагогами-непрофессионалами в области программирования, для создания электронных учебных пособий для любой дисциплины;
- наличием разветвленной системы навигации;
- включением видеоматериалов по всем семинарским занятиям;
- использованием современных технологий мультимедиа для создания графики;
- включением видеофайлов;
- приведением ссылок на Интернет-ресурсы и разработкой дополнительного материала и списка литературы по различным аспектам изучаемого предмета;
- наличием четко структурированного курса лекций по дисциплине в качестве теоретического материала;
- наличием тестов для самопроверки в соответствии с курсом лекций для лучшего понимания предмета.

2.3 Структура электронных дидактических материалов по семиотике

При разработке учебной информации, содержащейся в электронных ресурсах, нами были взяты за основу материалы профессора БГТУ «Военмех» С.В. Чебанова по семиотике.

Учебная информация в разработанных электронных материалах включает следующие блоки:

- Блок изучения теоретического материала – теоретический материал по изучаемой теме, разбитый на тематические модули - лекции. Средства

навигации дают возможность свободно перемещаться по всему материалу учебника.

- Блок теоретического материала, изучаемого на семинарских занятиях – разбит на модули, согласно программе курса.
- Блок видеоматериалов для подготовки к семинарским занятиям. Каждый блок содержит комментарии преподавателя к той или иной теме семинара.
- Блок примеров итоговых работ по семиотике. Студенты смогут ознакомиться с наиболее интересными темами по дисциплине. Кроме того, некоторые работы сопровождаются видеоматериалом.
- Блок контрольных вопросов – содержит набор вопросов по каждому модулю.
- Блок справочных материалов – биографии ученых, иллюстрации, словарь терминов, алфавитный указатель, полезные ресурсы по предмету.

Кроме блоков в электронных дидактических материалах были реализованы несколько систем:

- система подсказок – для терминов и понятий, которые могут вызвать у студентов затруднения в процессе обучения, присутствуют пояснения и дополнительные определения;
- гипертекстовая система – позволяет студентам осуществлять нелинейный доступ к информации учебника, перемещаться по материалу не последовательно от начала к концу, а избирательно, ориентируясь на свои потребности;
- система навигации – ее целью является осуществление перемещения пользователей по учебному пособию как по обычной книге: листать страницы вперед или назад, обращаться к оглавлению или к практическим заданиям.

Структура электронных обучающих материалов по семиотике приведена на Рис. 7.

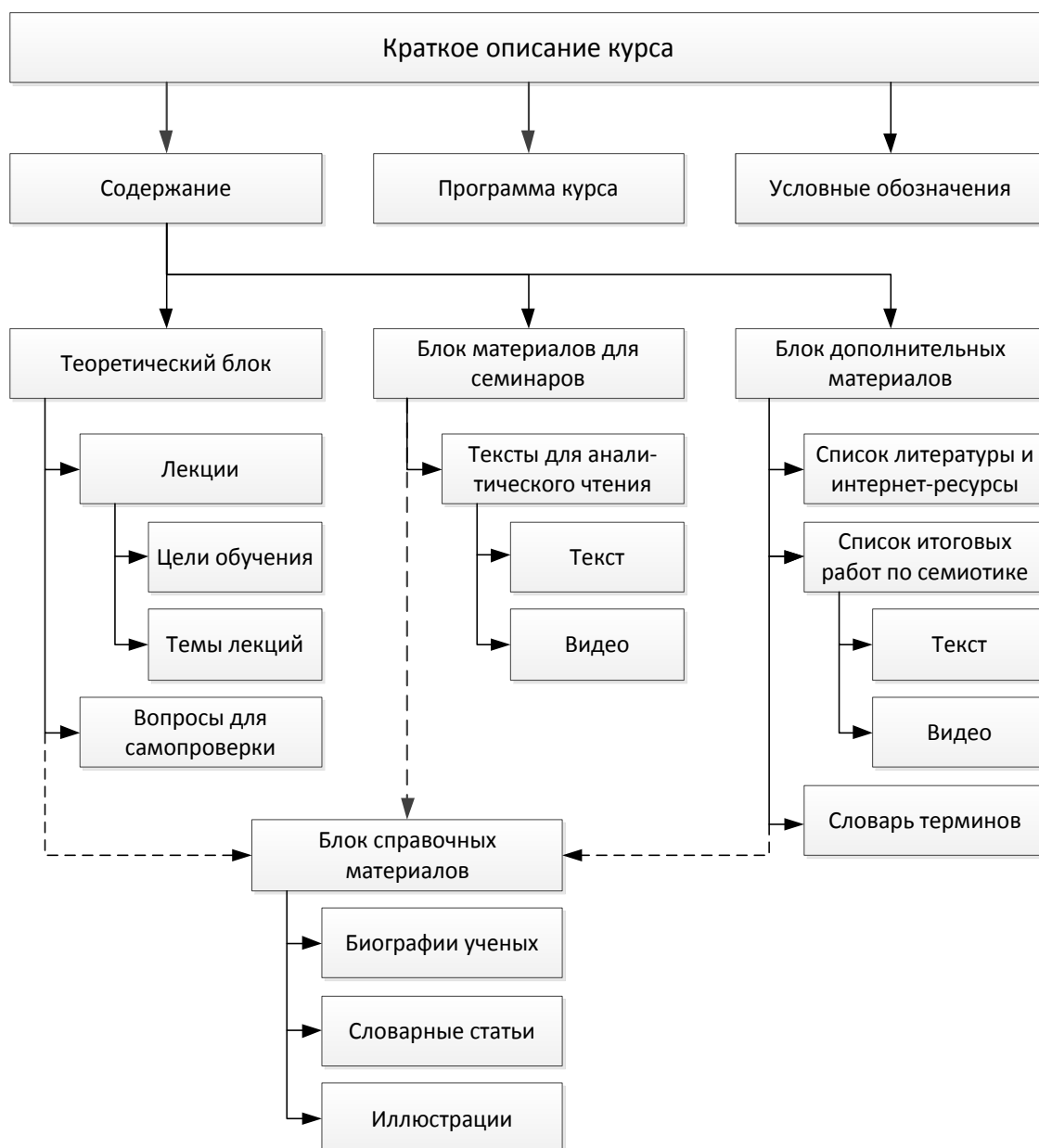


Рис.7. Структура разработанных электронных дидактических материалов по семиотике.

Процесс разработки электронных дидактических материалов по семиотике включал в себя комплекс педагогических, технологических и организационных этапов, основными из которых являются:

- разработка оглавления;
- подбор источников;
- структурирование текста;
- реализация гипертекста в электронной форме;
- создание мультимедийных приложений;
- подготовка тестирующего комплекса;

- разработка элементов интерфейса и навигации [Михеева].

Разработка оглавления

При разработке оглавления электронного ресурса по семиотике материалы были разбиты на разделы, состоящие из блоков, а те, в свою очередь, поделены на тематические модули. Каждый модуль разбит на несколько основных тем.

Подбор дополнительного материала

В качестве дополнительного материала были использованы такие печатные и электронные материалы, которые:

- наиболее полно соответствуют учебной программе по семиотике (теоретический материал, оригинальные тексты для анализа на семинарских занятиях);
- лаконичны и удобны для создания гипертекстов;
- содержат большое количество примеров (схемы, изображения);
- прописаны в удобном формате HTML, который позволяет запускать учебную программу на любом персональном компьютере, отвечающем заданным разработчиком техническим требованиям, без предварительных установок.

Структурирование текста

Все лекции структурировались, перерабатывались в соответствии с прочитанным курсом, определялись связи между блоками и подсистемами. Таким образом, был подготовлен проект гипертекста для компьютерной реализации. Единицей представления материала стала веб-страница, которая содержит гиперссылки, дополнена рисунками и схемами.

Несколько разделов, составляющих один блок курса, организованы по принципу линейного текста с помощью специальных навигационных кнопок.

Создание мультимедийных приложений

Нами были использованы следующие типы мультимедиа приложений:

Статические иллюстрации – фотографии, рисунки, схемы, сопровождающие текстовый материал.

Видеоприложение – видеозапись, представляющая собой комментарии преподавателя ко всем семинарам и выступления студентов на защите итоговых работ.

Анимация – заставка при автозапуске диска.

Разработка элементов интерфейса и навигации

Были использованы следующие технические решения:

Гиперссылки – ключевые слова, активация которых вызывает либо переход к другому документу, либо вывод краткого "всплывающего" текста-комментария. Гиперссылки организованы в виде списка. Роль гиперссылок выполняют надписи, реагирующие на щелчок или перемещение мыши. Гиперссылки позволили установить ассоциативные связи (гиперсвязи) между отдельными терминами, фрагментами текста, схемами, благодаря чему текст оказался организованным не только по вертикали, но и по горизонтали, в соответствии с установленной структурой связей.

Командные кнопки, снабженные надписями – элементы навигации, позволяющие перемещаться внутри многоуровневой структуры мультимедиа курса. Кнопки содержат надпись, поясняющую их функцию.

Картотека – элемент навигации, позволяющий организовать структуру словаря или списка литературы.

Мультимедиа проигрыватель – элемент навигации, позволяющий регулировать воспроизведение мультимедиа приложений. Мультимедиа проигрыватель воспроизводит видеофрагменты с семинарских занятий.

Выбор формата

Стремительная информатизация общества предполагает активное использование компьютерных Internet-технологий, поэтому априори можно быть уверенным в наличии у пользователя какого-либо браузера. Исходя из этого, мы разработали электронное учебное пособие по семиотике с использованием языка гипертекстовой разметки (HTML).

Иными словами, именно благодаря гипертекстовым ссылкам, пользователи данного электронного учебного пособия смогут одним нажатием

кнопки мыши переносится в другой раздел учебника, чтобы получить определение того или иного термина или дополнительную информацию по теме изучаемой ими лекции.

В нашей модели электронного учебника используются изображения в формате JPEG и видео в формате MPG.

Особенности структуры текстовых страниц

В структуре электронных обучающих материалов создана навигационная панель в верхней части окна. Эта панель обеспечивает навигацию внутри текущего раздела пособия и содержат кнопки для перехода:

- на предыдущую страницу раздела;
- на последующую страницу.

Каждая страница разделена на две части: в левой части отображается дерево обучающих материалов, что позволяет перемещаться между блоками и модулями, а в правой части отображается выбранный информационный материал (Рис. 8).

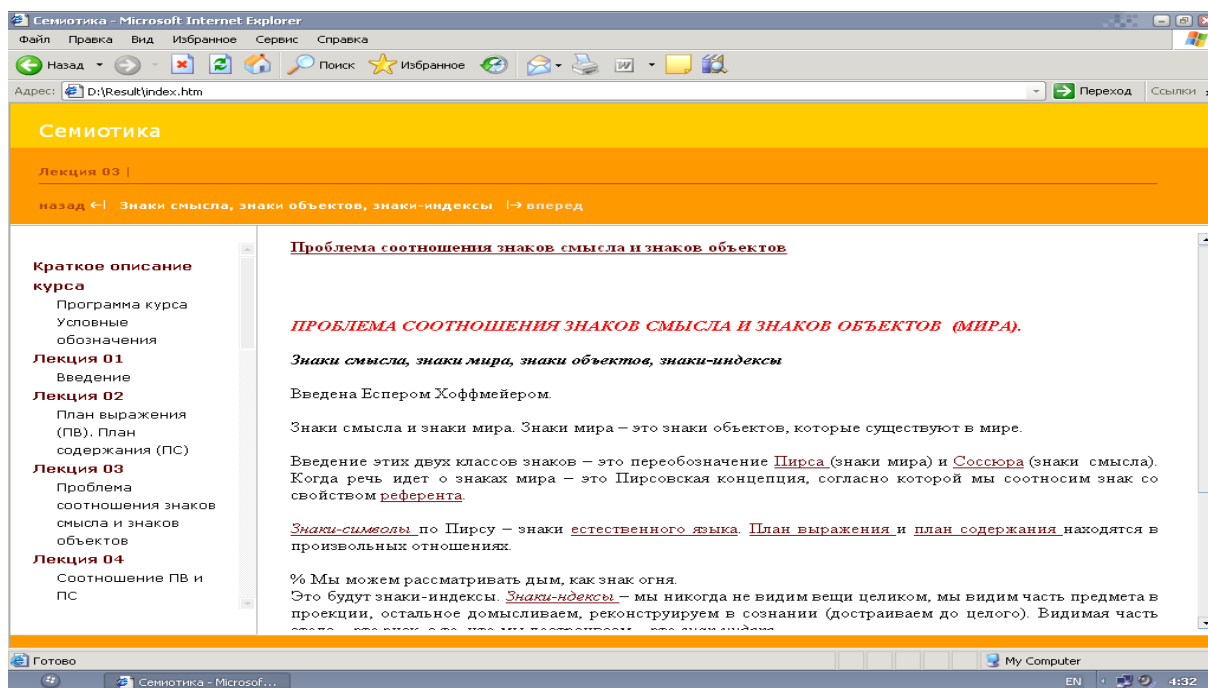


Рис. 8. Пример структуры страницы электронных обучающих материалов по семиотике.

Все материалы учебного пособия и его программное обеспечение содержится на одном DVD-диске, который открывается с помощью автозапуска

(программа AutoRun Tufphon III). DVD-диск, в свою очередь, был записан программой Nero Burning.

На жестком диске пользователя могут находиться только данные и информация, которые создает сам пользователь. Универсальный формат HTML не требует никаких инсталляций с переносом программ и информации учебника с DVD-диска на жесткий диск пользователя, поскольку это ведет к перегрузению диска пользователя.

Эргономические требования

В качестве основных эргономических требований, обуславливающих адекватное восприятие и понимание электронных текстов при чтении, учитывались следующие: выбор размера и типа шрифта; выбор оптимальной цветовой гаммы; размер текстовой зоны; способ выравнивания текста; его расположение на экранной странице; начертание, стиль и размер шрифта [Титтел].

Размер текстовой зоны

Известно, что восприятие текста идет значительно эффективнее, если глаз может сразу охватить не отдельные слова или обрывки фразы, а целую строку, законченный фрагмент или, в идеале – абзац. Применительно к тексту на экране дисплея, были выбраны:

- размер текстовой зоны в пределах 540÷570 пикселей;
- центрирование текстовой зоны по горизонтали;
- размер шрифта – 12 пунктов.

Такой способ оформления страницы уменьшает утомляемость и повышает понимание учебного материала.

При невыполнении этих требований, особенно на мониторах с диагональю более 14 дюймов, длинная строка заставляет глаз перемещаться в пределах большого угла. В результате повышается утомляемость, что, как следствие, дает резкое снижение понимания материала учебника [Можаева].

Выбор шрифта

Все многообразие имеющихся шрифтов можно разделить на две большие группы: шрифты с засечками (Serif) и гладкие шрифты (San Serif - без засечек):

- к первым (Serif) относятся шрифты типа Times New Roman;
- ко вторым (San Serif) - Arial.

Мы выбрали шрифт типа Times New Roman, а те небольшие фрагменты текста учебного пособия, на которые надо обратить внимание обучаемого (формулировки, определения и так далее), наряду с приемами, о которых речь пойдет ниже, мы выделяли курсивом.

Приемы акцентирования внимания

Визуально на экране текстовую информацию можно выделить несколькими способами:

- местом ее расположения;
- фоном;
- шрифтом;
- его начертанием и цветом.

Чрезмерное увлечение цветовыми эффектами может сместить акценты, и «свести на нет» всю проделанную работу по созданию учебного пособия.

Опыт создания веб-страниц для Интернета показал, что оптимальным является использование на одной web-странице не более 4-х основных цветов [Михеева].

При разработке электронных материалов по семиотике нами была выбрана желто-оранжевая гамма, в силу того, что этот цвет теплый и яркий.

Цвет фона и основного текста

Для цвета основного текста мы выбрали универсальный черный, хотя для оптимального восприятия возможны и варианты (темно коричневый, темно синий и так далее), при этом фон сделали белым.

Для обеспечения более комфортной работы за компьютером, мы остановились на стандартном сочетании черного текста на белом фоне, при этом рамка самой страницы и верхняя панель оформлены в теплой оранжевой гамме, что снижает нагрузку на глаза и утомляемость.

Акцентирование форматированием

Визуальное выделение нужного фрагмента может быть достигнуто не только с помощью шрифта или цвета, но и изменением положения текста на экранной странице и (или) способа его выравнивания. Наилучший эффект достигается при одновременном использовании нескольких видов акцентирования: шрифтом, цветом и форматированием в любой их комбинации. Мы предпочли выделение шрифтом.

Акцентирование цветом

Для выделения (смыслового акцентирования) фрагментов текста мы не стали применять резко контрастирующие с основным текстом цвета. В представленном электронном учебном пособии, цвет текста – черный и акцентирование происходит за счет жирного или курсивного шрифта. А заголовки тематических блоков выделены красным цветом, заглавными буквами и курсивом.

2.4 Технология интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения «Семиотике»

На основании рабочей программы учебной дисциплины «Семиотика» (Приложение 1), была разработана технология интегрирования электронных дидактических ресурсов в процесс обучения.

Целью настоящей дисциплины является рассмотрение общих принципов организации семиотических образований как языкоподобных, и акцентирование особых свойств естественных языков на фоне всего спектра семиотических образований. Знакомство с принципами семиотического исследования на фоне владения лингвистическими знаниями позволяет значительно расширить лингвистам сферу приложения своего профессионализма. Кроме того, знакомство с семиотикой является базой для семиотического конструирования (реклама, знаки дорожного движения, пульта управления и т.д.).

Требования к знаниям, умениям и навыкам, приобретаемым в результате изучения дисциплины, следующие:

- представление о знаковости, плане выражения и плане содержания и характере их связи;
- представление об основных направлениях семиотики (семиотики Ч. Пирса, Ч. Морриса, Ф. де Соссюра, Л. Ельмслева, Ю.М. Лотмана, коннотативные семиотики);
- семантика, синтактика и прагматика как составные части семиотики;
- основные компоненты семиотических средств (тело знака, форма и материал плана выражения, форма и материал плана содержания, план рецепции, сигнификат, концепт, десигнат, коннотации и т.д.);
- основные категории синтактики (двойное членение, валентность, синтагма, размерность синтактики и т.д.);
- основные категории прагматики (коммуникативная ситуация, коммуниканты, иллокутивные намерения, локуция, перлокутивные эффекты, прессупозиция, скрытые смыслы).

Навыки:

- выявления семиотической природы объекта;
- описания семиотического объекта;
- вычленения основных компонентов семиотического средства.

Содержание самостоятельной работы:

- изучение предусмотренных программой разделов по конспектам лекций, ресурсам Интернета и рекомендуемой литературе;
- изучение терминологии;
- анализ выбранного семиотического объекта – изолированного знака, знаков со сходным планом выражения в разных культурах и/или в разное время, системы знаков, знаковой конструкции (архитектурного ансамбля, театрального представления, юридического кодекса и т.п.), включая изучение связанной с темой литературы.

Аудиторное время предполагает 18 теоретических лекционных занятий, итогом которых является тест по пройденной терминологии всего курса, и 18 семинарских занятий, итогом которых является выполнение творческой работы по разбору семиотического объекта.

Учебная работа студентов, как в аудиторное, так и в неаудиторное время, предполагает обращение к различным блокам электронных дидактических материалов: теоретическому, блоку материалов для семинарских занятий, блоку дополнительных материалов, блоку справочных материалов.

В теоретическом блоке студенты имеют возможность обращаться к модулю текста лекций и к модулю вопросов для самопроверки. В блоке материалов для семинаров представлены тексты для аналитического чтения в текстовом и видео формате. Блок дополнительных материалов содержит список литературы, итоговые работы по семиотике других обучающихся и словарь терминов. Блок справочных материалов включает биографии ученых, словарные статьи и иллюстрации. Он представлен в электронном ресурсе преимущественно гиперссылками, поэтому студенты обращаются к нему по ходу обучения путем активизации этих гиперссылок из других блоков.

На рисунке 9 представлена схема внедрения электронных дидактических материалов в процесс обучения «Семиотике».

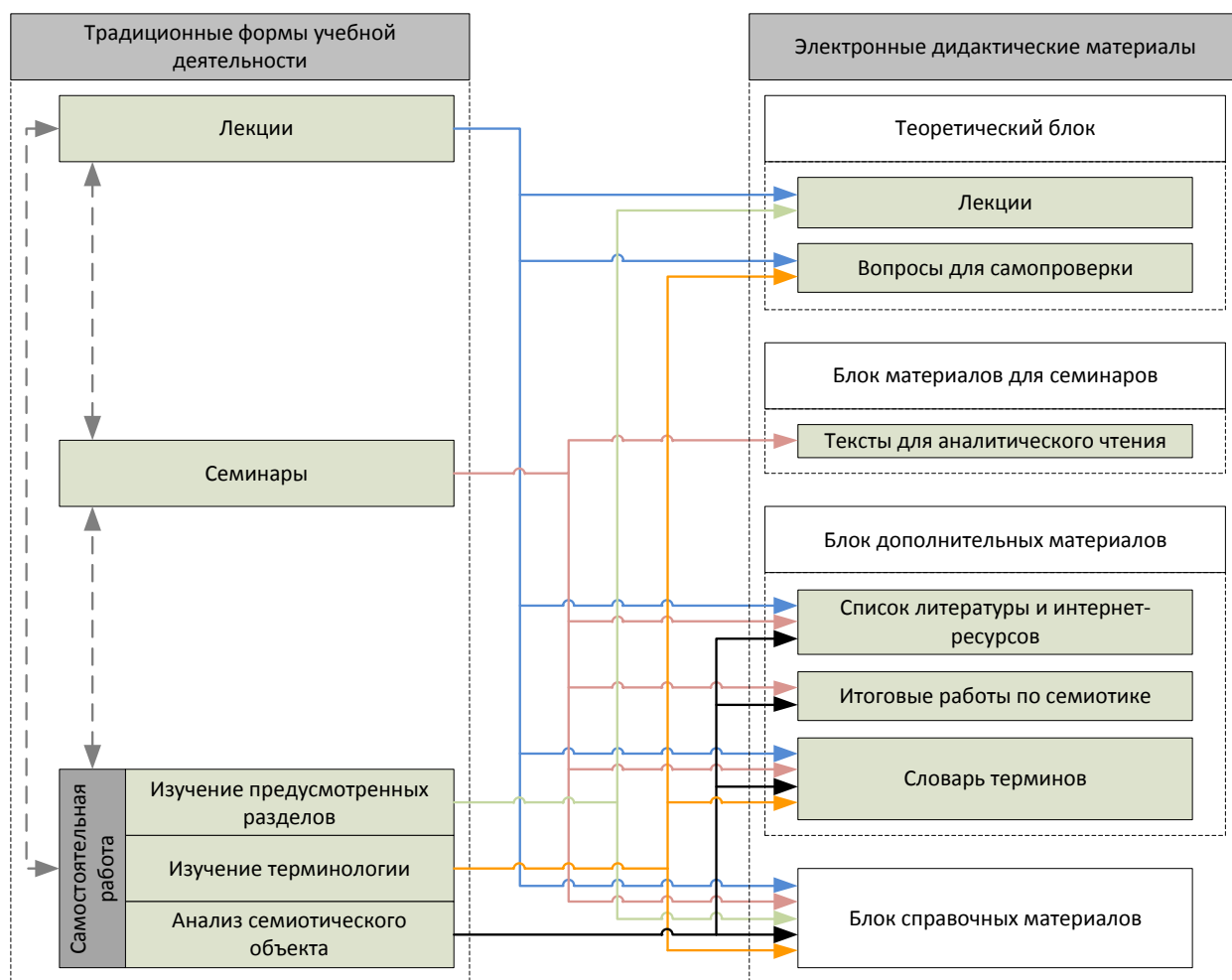


Рис. 9. Модель технологии интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения «Семиотике».

2.5 Формирование компонентов информационной культуры студентов лингвистического направления с использованием разработанных электронных дидактических материалов по семиотике

Как было отмечено в главе 1, информационная культура содержит следующие компоненты: информационная (компьютерная) грамотность; информационная компетентность; информационный ценностно-смысловой компонент; информационная рефлексия; информационное культуротворчество.

Рассмотрим методы формирования каждого компонента с помощью разработанных электронных ресурсов.

Информационная грамотность и информационная компетентность

Очевидно, что понятия информационной грамотности и информационной компетентности частично пересекаются со знанием информационных технологий. Базовая информационная грамотность должна «соответствовать умению решать базовые проблемы профессионально ориентированной учебной деятельности с использованием средств информационных технологий» [Зайцева, 2007].

Она включает в себя умение использовать дидактические материалы, представленные в электронном виде, владение навыками работы с информацией, использование рациональных методов поиска, хранения, обработки информации, владение навыками организации и проведения мероприятий с использованием ИКТ [Малинина].

Что касается информационной компетентности, согласно определению, содержащемуся в глоссарии ФГОС, это «способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий», а также эффективно применять эту информацию для решения учебно-познавательных задач [ФГОС ВПО РФ].

Если информационная грамотность подразумевает непосредственную работу с информацией – отбор, поиск, анализ, чтение, конспектирование, способность учащихся организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее, то информационная компетентность отражает, прежде всего, умение проектировать сложные информационные процессы, использование мультимедиа и гипермедиа средств, владение электронной и Интернет-технологией, умение прогнозировать возможные затруднения и проблемы на пути поиска решения поставленной задачи, умелый перенос имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую незнакомую ситуацию, умение справиться с поставленной задачей при отсутствии помощи извне, оказание помощи другим участникам совместной деятельности, умение отразить свои действия.

Таким образом, можно сказать, что овладение информационной компетентностью невозможно без навыков базовой информационной грамотности. Сначала учащийся учится работать с первичной информацией, выполняет задания, связанные с ее поиском и анализом, а затем выполняет более сложный проект, творческое самостоятельное задание, побуждающее его использовать полученные навыки, развивать их, применить к решению конкретной задачи.

Нам представляется, что при использовании ИКТ в ходе обучения, занятие становится более эффективным за счёт того, что пробуждает интерес учащихся, а, следовательно, повышает их мотивацию. Данный эффект объясняется тем, что, в отличие от традиционного учебника, учебное пособие, предполагающее использование компьютерных средств, обеспечивает более частую смену видов деятельности. Разнообразие видов учебной деятельности – это важное условие формирования учебно-познавательной и информационной компетенций обучающихся [Попова, 2011].

Согласно принятым в 2010 году Федеральным Государственным стандартам нового поколения в настоящее время, при реализации компетентностного подхода, необходимо уделять большое внимание самоорганизации студентов, применять различные формы самостоятельной работы, в том числе творческой.

В ходе самостоятельной работы или выполнения заданий преподавателя на занятиях компьютерная составляющая предполагает способность студентов не только решать проблему, но и искать наиболее оптимальные пути решения, анализировать, размышлять, уточнять и оценивать полученную информацию для объяснения полученного результата с различных точек зрения.

Информационная грамотность сфокусирована на самом содержании информации, поиске связей, анализе, информационном поиске, оценке полученных результатов. Информационная компетентность отвечает за рациональное использование информации, за различение информации и

дезинформации, за умение применять полученную тщательно проанализированную информацию для решения поставленных задач.

Преподаватели при этом побуждают студентов исследовать неизведанное, предлагая различные руководства по тому, как максимально полно удовлетворить свои информационные потребности, отслеживают имеющийся в этом прогресс.

Направляемый преподавателями и использующий различные приложения, студент усваивает содержание курса на более глубоком уровне, чем, если бы это были просто лекции или чтение дополнительной литературы. Получив полный комплекс знаний в такого рода обучении, студент будет чаще использовать свои мыслительные способности для того, чтобы становиться все более продвинутым пользователем информационных ресурсов, независимо от того, где они хранятся, в каком формате представлены. Таким образом, студент значительно повышает свои возможности в процессе собственного образования.

По нашему мнению, информационная грамотность при обучении с использованием электронных дидактических материалов по семиотике, достигается, прежде всего, путем определения размеров своих информационных потребностей и запросов в рамках дисциплины при обращении к электронным дидактическим материалам.

Учащийся должен идентифицировать потребность в аккуратной и значимой информации, он должен уметь сформулировать вопросы, определить источники информации и использовать успешные стратегии поиска информации. Найдя подходящую информацию, учащийся должен определить ее точность, разобраться в том, где факты, а где мнения и отбросить несоответствующую информацию.

Итоговая работа над индивидуальным семиотическим объектом предполагает персональные информационные запросы и состоит из ряда аспектов, среди которых наибольшее количество часов отводится на поиск, изучение и презентацию информации, анализ научных публикаций и данных по

выбранным темам. Творческая самостоятельная работа включает самостоятельно выполняемые поисковые задания с использованием электронных ресурсов, что позволяет сформировать информационную компетентность.

Для подготовки своего семиотического анализа студент должен провести поиск необходимого материала в Интернете, ориентируясь на пройденный раздел, определить актуальные для своего семиотического объекта термины, используя блок теоретического материала разработанных материалов, найти дополнительную информацию, опираясь на примеры итоговых работ других студентов, а также на справочную информацию, что способствует формированию информационной грамотности и компетентности.

Далее студент выполняет анализ объекта, состоящий из нескольких этапов (см. пример в Приложении 1): этимологическая и историческая справка о выбранном семиотическом объекте; форма и материал плана выражения; форма и материал плана содержания; синтактика; синтагматика; парадигматика; прагматика; коннотации; осечки и препятствия. Примеры выполнения такого задания представлены в виде видеофайлов и текстовом формате. Определения терминов, встречающихся в анализе, представлены в тематическом словаре.

Получение доступа к необходимой информации по семиотике выполняется за счет структурированного материала и словаря, а также за счет Интернет-ссылок на полезные по дисциплине источники. Использование систем навигации, мультимедиа и гипермедиа, текстового и графического редакторов, работа в формате HTML способствует развитию компьютерной грамотности.

Для успешного выполнения работ студентам предлагается использовать различные блоки электронных материалов.

Для оптимальной подготовки к семиотическому анализу, студенты также выполняли тестовые задания после каждой пройденной темы. Использование ресурсов сети Интернет предусмотрено таким образом, чтобы учащиеся

ориентировались на предложенные сайты для своих поисковых запросов по дисциплине в блоке справочных материалов. Кроме того, для успешного выполнения задания, предполагается активное использование блока дополнительных материалов для написания итоговой работы: видеофайлы, справочные материалы, подсказки, словарь.

Самостоятельная работа с электронными ресурсами, на наш взгляд, позволяет учащемуся не только развивать информационную грамотность и компетентность, но и заниматься в своем индивидуальном темпе и стиле, активизирует самостоятельное мышление и способствует более эффективному усвоению материала и формированию семиотической компетентности.

Однако, прежде, чем приступить к использованию приемов самостоятельной творческой учебной деятельности, необходимо убедить учащихся, что владение данными приемами значительно повысит результативность и эффективность их работы, сократит время на выполнение различных заданий.

Необходимо организовать самостоятельную работу студентов в соответствии с принципами автономности, доступности, посильности и учета индивидуальных особенностей [Белякова]. Можно сделать вывод, что в задачи преподавателя входит создать у учащихся положительную мотивацию к осуществлению самостоятельной учебно-познавательной деятельности и продемонстрировать приемы этой деятельности с использованием электронных ресурсов.

Работа с информационными массивами, умение найти информацию, грамотно ее проанализировать и использовать в целях познания становится одним из видов самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Информационная грамотность и информационная компетентность формируются в процессе самостоятельной работы с электронными материалами, поскольку учащийся, вместо того, чтобы пассивно воспринимать информацию, предъявляемую преподавателем, самостоятельно находит и анализирует необходимые ему данные. Это позволяет взаимодействовать

«активным методом», при котором учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах [Бровкина].

Использование технологии интегрирования разработанных электронных ресурсов в обучение создает идеальные условия для формирования этих компонентов информационной культуры, поскольку избыток информации в Интернете ставит учащегося перед необходимостью ее отбора, анализа и обработки, что формирует способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде [Зимняя, 2003].

Безусловно, эффективность формирования информационной грамотности и компетентности личности возможна при условии целенаправленного педагогического воздействия и систематического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Использование электронных ресурсов стало основным подходом «в совершенствовании дидактических средств обучения в высшей школе в последние годы» [Воронин], и предоставляет, на наш взгляд, неограниченные возможности для формирования информационных знаний, умений, навыков, грамотности и ключевых компетенций, в том числе и семиотических.

Ценностно-смысловой компонент развития информационной культуры личности

По мнению Э. Фромма, А.Г. Асмолова и Д.А. Леонтьева, ценностно-смысловой компонент включает в себя ценностные ориентации личности студента, служащие основными регуляторами личностного выбора, позиции личности и т.д., и, следовательно, влияет как на формирование информационной компетентности, так и на формирование компьютерной грамотности [Фромм; Асмолов; Леонтьев].

В рамках курса Семиотика студентам было предложено в начале семестра выбрать объект для семиотического анализа, который они представят на итоговом зачете. Блок дополнительных материалов в составе электронных дидактических ресурсов упрощал выбор темы. Примеры итоговых работ студентов предыдущих курсов обучения в текстовом и видео формате обеспечили дополнительную мотивацию в течение всего учебного курса. Выбор тем был обусловлен личными интересами учащихся. Приведем некоторые примеры выбранных тем: семиотика берега, семиотика Гимна РФ, семиотика дорожного знака, семиотика математической формулы, семиотика цветов в индуизме, семиотика татуировок на коленях заключенных, семиотика огнетушителя, семиотика почтовой марки, семиотика знака автомобиля Mazda, семиотика знака Инь-ян, семиотика знака Доллар, семиотический анализ изображения герба Псковской области, семиотика логотипа Макдоналдс и др.

После выбора индивидуального семиотического объекта учащиеся приступили к сбору информации о своем объекте. При этом они пользовались предложенными Интернет-ресурсами, а также собственными источниками.

Для осуществления анализа учащимся предлагалась определенная схема. В процессе обучения учащиеся последовательно на аудиторных занятиях изучали новые семиотические термины. В качестве одного из регулярных заданий для самостоятельной подготовки было дано задание по соотнесению вновь изученного термина или определения со своим семиотическим объектом.

Поскольку объекты у всех разные, результаты подобных исследований были различны. Некоторые объекты не предполагали связи с тем или иным термином, а в некоторых случаях наоборот, то или иное определение становилось ключевым для анализа. В конце семестра учащиеся должны были полностью закончить работу со своим объектом по предусмотренной схеме и оформить результаты в виде письменного и устного отчета.

Разработанные электронные дидактические ресурсы по семиотике содержат словарь необходимых терминов с подробными определениями и указанием на модули теоретического материала, в контексте которых

встречается тот или иной термин. Кроме того, в блоке дополнительных материалов приведен список выполненных работ по анализу семиотических объектов, с текстом некоторых работ можно ознакомиться в текстовом редакторе или посмотреть устный отчет об анализе, используя медиа проигрыватель разработанных дидактических материалов.

Приведем примерную схему типичного анализа семиотического объекта.

Учащимся предлагается: определить тип своего знака (согласно триаде Ч.С. Пирса), выделить форму и материал плана выражения и плана содержания, определить, при наличии, межкультурную омонимию, выделить аспекты парадигматики, синтагматики, прагматики (внешней/внутренней), определить коннотации, осечки, препятствия, концепт, определить мотивированный знак или нет, определить допущения, если возможно и др. [Пирс].

Пример анализа семиотического объекта и список рекомендуемой литературы для его осуществления приведены в Приложении 1.

Такой вид работы, на наш взгляд, способствует также развитию творческого компонента информационной культуры и учебно-познавательной деятельности, а также, безусловно, формирует семиотическую компетентность. Учащийся использует различные приемы самообучения для накопления собственного опыта изучения дисциплины.

По нашим наблюдениям, однако, в настоящее время многие студенты не проявляют собственной познавательной инициативы. Это объясняется частично тем, что в школе они зачастую привыкают к традиционной модели преподавания. В задачи педагога, использующего информационные технологии в процессе обучения, входит постепенная перестройка сознания учащихся, которая приведет к повышению степени их творческой инициативы, познавательной деятельности и самостоятельности, к развитию самосознания, самооценки и ценностно-смыслового компонента информационной культуры личности.

Получив творческое задание проработать самостоятельно индивидуальный семиотический объект, студент, не использующий

электронные ресурсы, по ходу его выполнения, сталкивается с трудностями различного характера. С целью преодоления этих трудностей он обращается к справочной литературе, что требует больших временных затрат, и в конечном счете может привести студента к невыполнению или некачественному выполнению задания. Именно компьютерные технологии призваны решать эти проблемы, ведь они должны выполнять роль справочника, консультанта, репетитора, когда сам студент не может преодолеть ту или иную трудность. В Главе 3 подробно рассмотрены результаты эксперимента, при котором часть студентов выполняла задание без использования электронных материалов.

Самостоятельная работа над заданием предполагает автономию учащегося, т.е. умение управлять своей учебной деятельностью, в ходе которой студент самостоятельно определяет цели обучения, его содержание и стратегию, а также выбирает методы и приемы самообучения и дает объективную самооценку проделанной им работы.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что одним из условий самоорганизации самостоятельной творческой деятельности является использование технологии интегрирования электронных ресурсов в обучение, что способствовало бы формированию ценностно-смыслового компонента информационной культуры. В таком случае студент реализует ответственность за учебный процесс, принцип сотрудничества, конструктивной и творческой деятельности, рефлексивной самооценки и проявляет деловую активность [Насонова].

Таким образом, поиск и обработка информации с целью осуществить анализ и анализ семиотического объекта, который был выбран самими студентами, позволила сформировать еще один компонент информационной культуры – ценностно-смысловой.

Формирование информационной рефлексии

Как было отмечено в Главе 1 настоящего диссертационного исследования, сформированность способности к рефлексии как интегративного

свойства личности определяется динамическим соотношением уровня всех компонентов выполняемой деятельности и уровня осознанности их регуляции. Условия развития рефлексии были описаны в первой главе [Романова]. На их основе нами была уточнена методика формирования рефлексии с помощью электронных дидактических материалов по семиотике у студентов лингвистического направления подготовки БГТУ «Военмех» (Таблица 1).

Условия формирования рефлексии	Методика формирования рефлексии
Формирование мотивационной готовности к развитию рефлексивных способностей.	Выработка осознанного желания студента сосредоточить внимание на процессе обучения путем анкетирования, опросов, обратной связи с преподавателем.
Знание учащимися структуры и содержания учебной деятельности, наличие представлений об эффективных способах ее регуляции.	Знакомство с предстоящим курсом, его целями и задачами.
Преодоление поглощенности собственной деятельностью, обеспечение позиции анализа для выполнения дополнительных мыслительных действий.	Диалоговый режим общения, творческие задания, постановка обучаемого на место обучающего, включение учащихся в анализ собственных способов деятельности, предоставление учащимся выбора нужного модуля или темы. Разбиение теоретического модуля на цели, задачи и основные темы лекции.
Обучение интеллектуальной саморегуляции.	Активация учебной деятельности с помощью разработки способов самоконтроля, тестов для самопроверки, развитие процессов самонаблюдения путем включения в электронные дидактические материалы видеоматериалов с зачетных занятий учащихся.
Развитие творческого компонента мышления.	Стимуляция самостоятельной постановки научных проблем и творческой деятельности. Организация семинарских занятий в форме дискуссий.
Развивающее содержание форм контроля.	Возможность самопроверки. Организация экзамена в форме творческого задания.
Субъект-субъектное взаимодействие и живое общение.	Групповая работа, дискуссии по выбранным темам.

Таблица 1. Соотношение условий и методики формирования рефлексии в ходе обучения «Семиотике» с использованием ИКТ.

Выработка осознанного желания студента сосредоточить внимание на процессе обучения

В нашем случае перед внедрением электронных дидактических материалов было проведено анкетирование учащихся и опросы (Приложение 4). Подобный опрос послужил дополнительной мотивацией к использованию электронных ресурсов и простимулировал студентов к изучению новой для них дисциплины. Результаты опроса мы приведем ниже.

Помимо опросов, здесь можно также отметить обратную связь с преподавателем. Несмотря на то, что бесплатная версия программной оболочки не позволяет нам общаться онлайн через средства дидактических ресурсов по семиотике, студентам было предложено обращаться к педагогу через электронную почту во внеаудиторное время. Технические возможности БГТУ «Военмех», на базе которого проводилось экспериментальное исследование, не позволяли на тот момент организовать общение со студентами в информационной среде ВУЗа, однако в будущем, на наш взгляд, целесообразно организовать обратную связь с преподавателями именно таким образом.

Выработка осознанного желания и мотивации к обучению у учащихся способствует постановка задачи (семиотический анализ выбранного объекта) в начале семестра. Как уже было сказано, анализ проходит поэтапно, что мотивирует студентов быть более заинтересованными во время лекционных аудиторных занятий, так как они точно знают, что прослушанный ими материал пригодится для следующего этапа индивидуального анализа. Студентам, пропустившим занятие, приходится осваивать материал самостоятельно, что может сказаться на выполнении их задания и успеваемости в конце семестра.

Знакомство с курсом, его целями и задачами, посредством обращения к специальным блокам материала электронных дидактических ресурсов, также способствует формированию рефлексии.

Для знакомства с предстоящим курсом электронные дидактические материалы предлагают обратиться к подробной программе курса. Она разбита на теоретические главы и лингвистические тексты, которые должны быть

изучены самостоятельно для последующего обсуждения на семинарских занятиях. Программа курса приведена в Приложении 2.

Вся информация представлена в электронном виде и поделена на теоретический и практический модуль. Кроме того, каждый модуль (лекция) блока теоретических материалов разбит на цели обучения по данной теме, вопросы для самопроверки и изучаемые в рамках темы вопросы, оформленные гиперссылками, которые можно выбирать в произвольном порядке, ориентируясь на личные потребности (Рис. 10).

Пример оформления Лекции 10

Название лекции: Дополнительные замечания по семантике.

Цели обучения

Знать:

- Семиотический треугольник Огдена-Ричардса.
- Этапы развития лингвистической семантики.
- Способы анализа ядерных предложений.
- Развитие семантики знака, вопросы лексического значения, семиотику предложения и гиперсинтаксических конструкций.

Вопросы для самоконтроля

Изучаемые вопросы:

- Семиотический треугольник.
- Развитие семантики знака.
- Лингвистическая семантика.
- Вопросы лексического значения.
- Семиотика предложения и гиперсинтаксических конструкций.

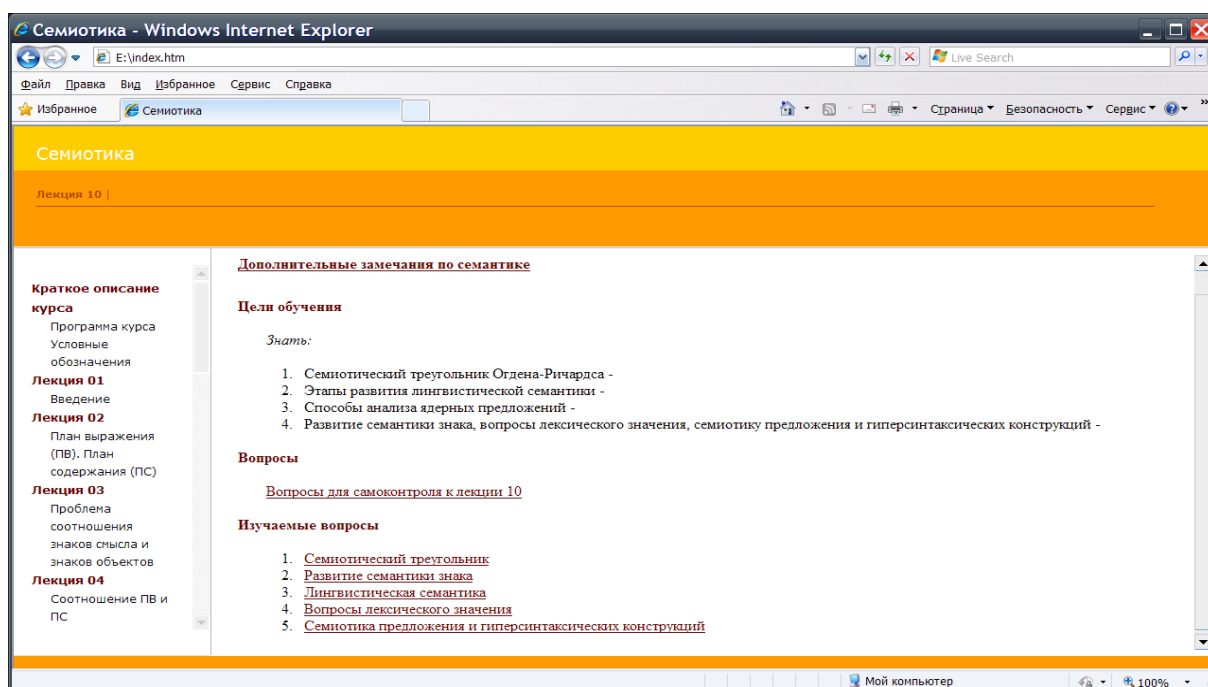


Рис. 10. Пример одного модуля (Лекции 10)

Развитие процессов самонаблюдения и активации учебной деятельности целесообразно также отнести к методике формирования рефлексии с помощью электронных материалов, как и возможность проверить усвоенные знания системой тестов электронных дидактических материалов.

Развитие самонаблюдения достигается путем включения в электронные дидактические материалы видеоматериалов с зачетных занятий учащихся. Активация учебной деятельности достигается с помощью разработки способов самоконтроля, тестов для самопроверки (Рис. 11). После каждого ответа на вопрос система показывает правильный ответ, после чего, переходит к следующему вопросу (Рис. 12). Пример тестирования Лекции 1 приведен в Приложении 3.

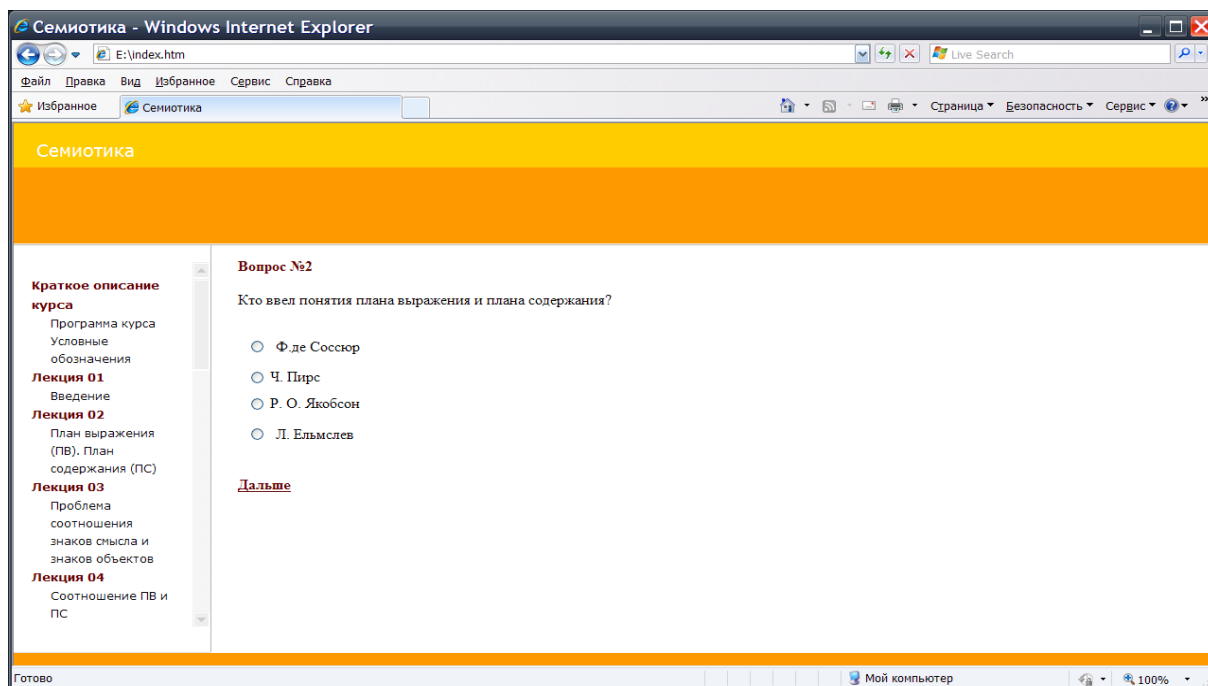


Рис. 11. Вопросы для самоконтроля.

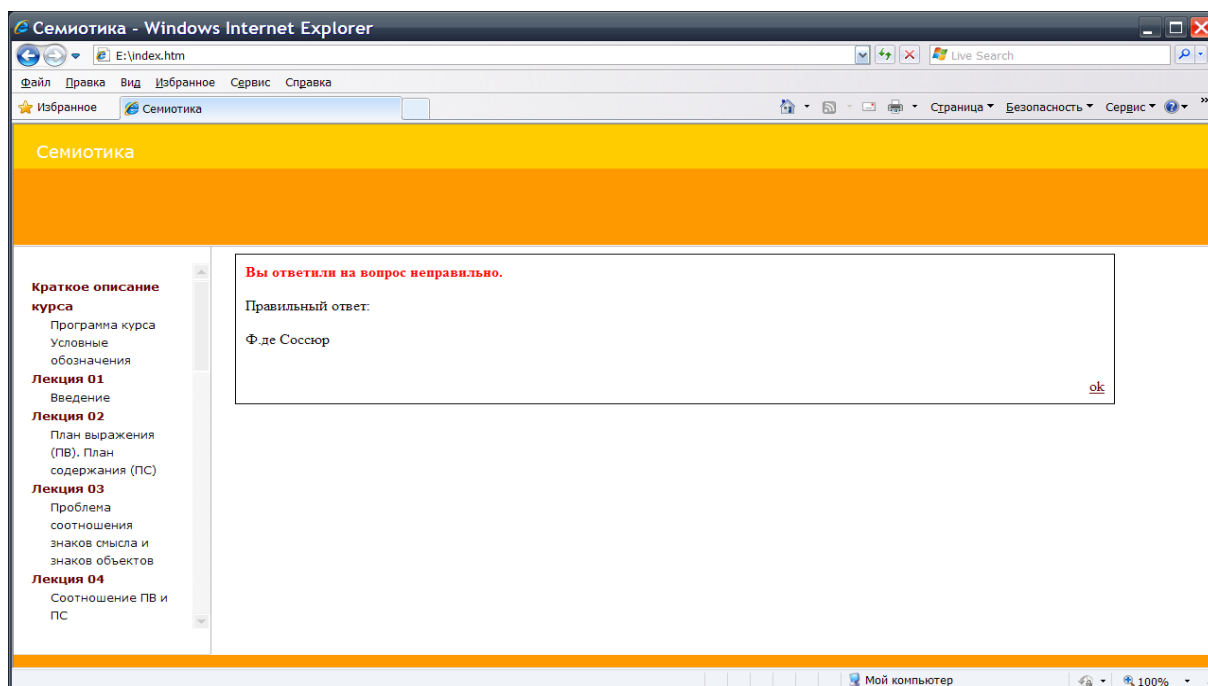


Рис. 12. Система контроля вопросов модуля.

Кроме того, формированию рефлексии и критического мышления способствуют: *диалоговый режим общения; творческие задания; постановка обучаемого на место обучающего* путем обращения к модулям электронных ресурсов, содержащих примеры работ других студентов; *включение учащихся в анализ собственных способов деятельности; предоставление учащимся выбора нужного модуля или темы*. На рис. 13 представлен список итоговых работ

студентов в текстовом и видео формате. Студенты, защитившие свою итоговую работу на «отлично», получают возможность разместить ее среди лучших работ в блоке дополнительных материалов электронных дидактических ресурсов.

Защита итоговых работ снималась на видеокамеру, после зачета студентам предлагалось посмотреть вместе с преподавателем свое выступление и откорректировать ошибки. Просматривая защиты своих коллег, учащиеся получали возможность сравнить и проанализировать свое выступление. Видеозаписи были размещены в системе электронного ресурса с согласия учащихся.

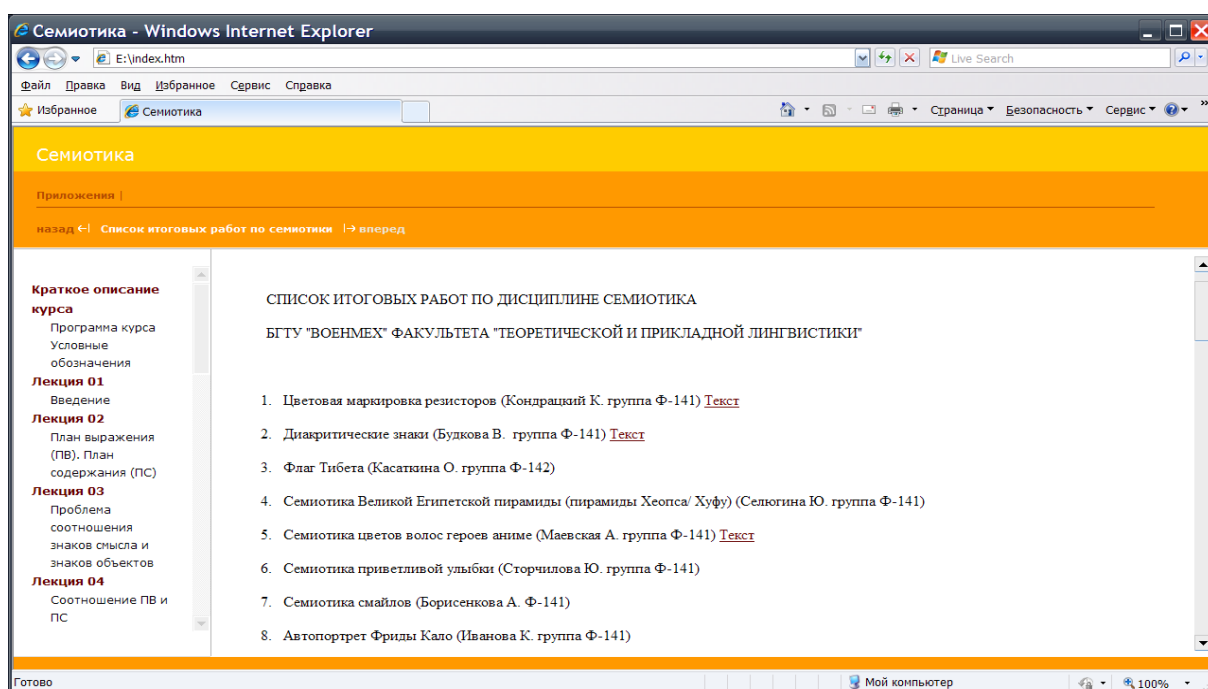


Рис. 13. Пример итоговых работ. Блок дополнительных материалов.

Стимуляция самостоятельной постановки научных проблем и творческой деятельности с целью формирования рефлексии достигается путем обращения к модулям электронных дидактических материалов, содержащих дополнительную информацию о биографии известных исследователей и выдающихся мыслителей, расширенные исторические справки, а также к модулю, содержащему возможные варианты итоговых работ учащихся, помогающему определиться с выбором наиболее интересной темы.

Одним из ключевых модулей дополнительных материалов является информация о тех или иных ученых и мыслителях, фамилии которых

встречаются в теоретическом или практическом блоках. Информация о них активируется путем гиперссылок и всплывает в отдельном окне.

Помимо справочных материалов, обращение к которым стимулирует самостоятельную постановку научных проблем и творческую деятельность, можно выделить *организацию семинарских занятий в форме дискуссий* на основе прочитанных научных текстов известных лингвистов, размещенных в модуле дополнительных материалов (Рис.14).

Тексты представлены в полном текстовом формате, что свидетельствует в пользу структурированности учебного материала. Некоторые тексты представлены фрагментарно, ввиду их большого объема. Электронные материалы содержат только те фрагменты текстов, которые предусмотрены программой курса семиотики БГТУ «Военмех» и изучаются в рамках отведенных академических часов на семинарских занятиях. Согласно опыту обучения семиотике в БГТУ «Военмех» без использования электронных пособий, самостоятельная работа с текстами стала трудной задачей для студентов, так как в Интернете информация по дисциплине представлена не в полном объеме, и педагогу приходилось распространять материалы для семинарских занятий по электронной почте для каждой новой группы.

В результате студенты, у которых вовремя не оказалось доступа к сети Интернет, могли оказаться неподготовленными к занятию. Профессионально ориентированные электронные дидактические материалы, разработанные в процессе исследования, содержат всю необходимую информацию для изучения в рамках курса.

После нажатия на указанную гиперссылку, система предложит на выбор две дополнительные гиперссылки, чтобы студент мог выбрать для ознакомления с работой текстовый или видео формат. В видео формате представлены комментарии преподавателя курса семиотики БГТУ «ВОЕНМЕХ» по той или иной теме.

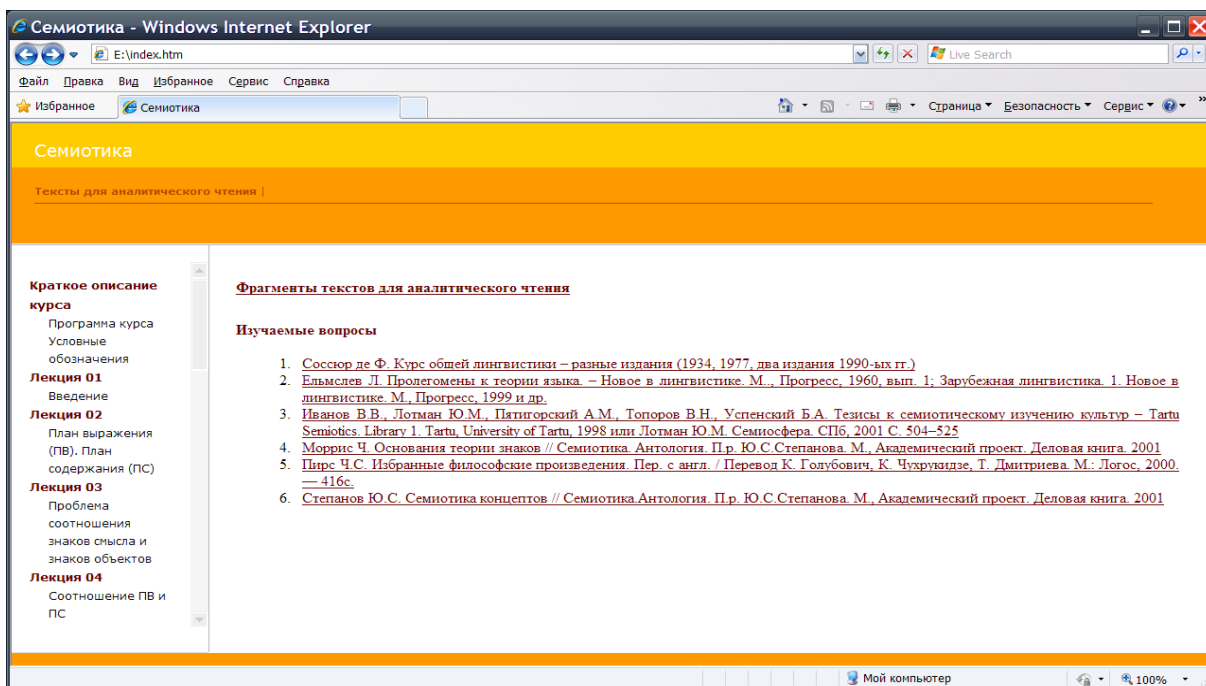


Рис. 14. Список текстов для подготовки к семинарским занятиям.

Организация экзамена в форме творческого задания - выбора индивидуального семиотического объекта для анализа, также способствует самостоятельности и формирует способность к рефлексии у студентов. Кроме того, здесь необходимо отметить групповую работу, дискуссии по выбранным темам, просмотр видеоматериалов электронных дидактических ресурсов и обсуждение лучших итоговых работ (Рис. 15, 16).

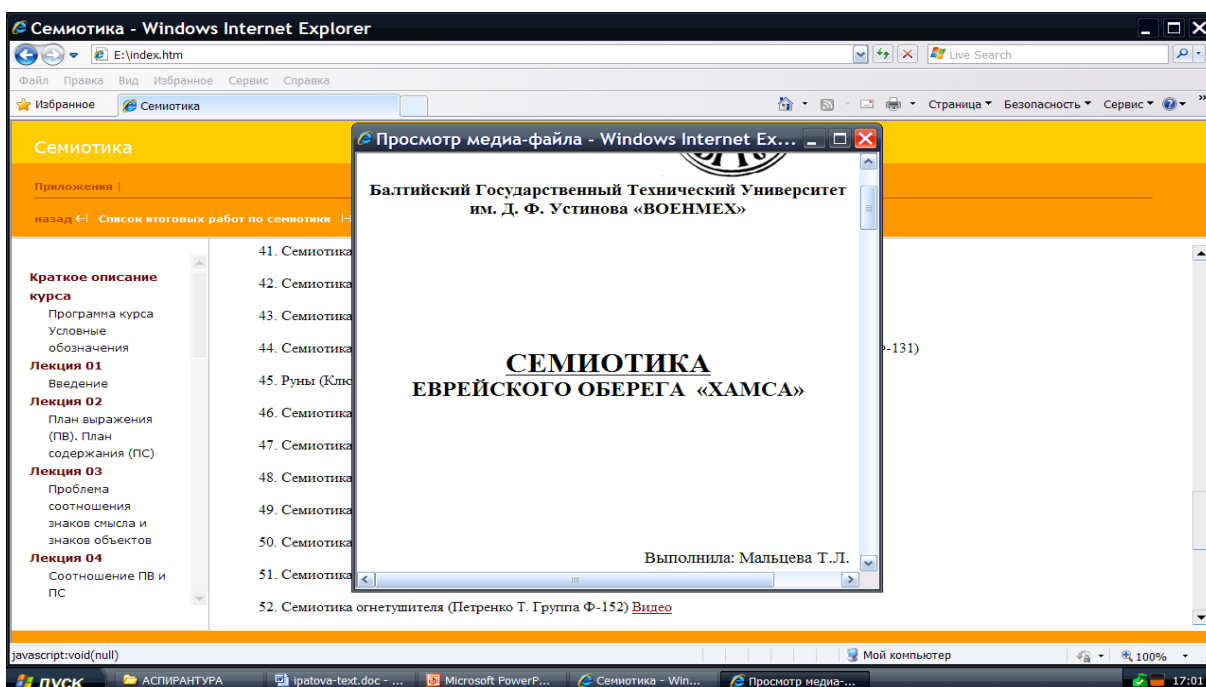


Рис.15. Итоговая работа, текстовый файл.

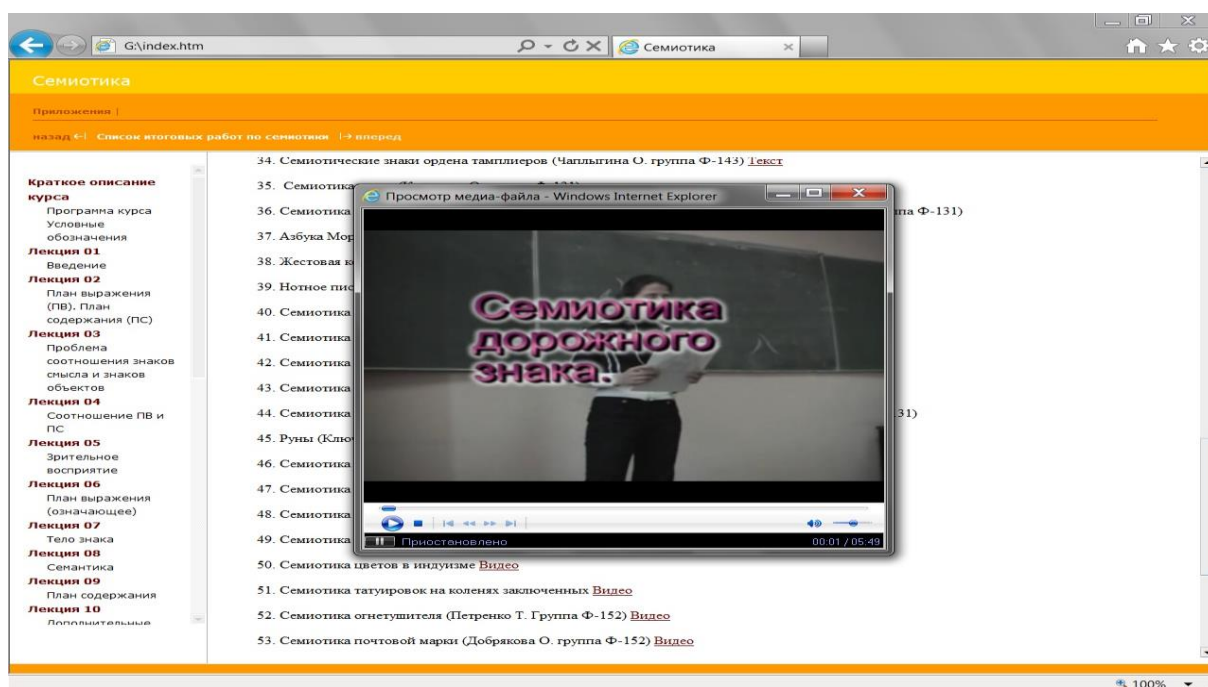


Рис. 16. Итоговая работа, видео файл.

Для подготовки к дискуссиям учащиеся также обращались к блоку справочных материалов, который содержит список полезной литературы (Приложение 1).

Итак, с нашей точки зрения, разработанная система знаний, организационных форм и содержательного наполнения электронных дидактических материалов позволяет более эффективно использовать средства формирования информационной рефлексии у студентов гуманитарного направления подготовки. Более того, у студентов повышается мотивация и интерес к изучаемой дисциплине, желание выделиться и выполнить работу более успешно, стимул к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Высокий уровень модернизации образовательной обучающей среды подразумевает большую самостоятельность обучаемого, переход от упражнений репродуктивного типа к индивидуализированному учебному процессу. Учебный процесс с использованием электронных дидактических ресурсов характеризуется высоким уровнем мотивации к самостоятельной исследовательской деятельности [Климова]. Действительно, упражнения репродуктивного типа, выполняющиеся по заранее заданному образцу, не

включают творческого элемента и не способствуют развитию рефлексии. Конечно, некоторые студенты находят такие упражнения легкими и рутинными и охотно их выполняют. Однако, на наш взгляд, для успешной работы в информационном обществе требуются специалисты с творческим складом ума, имеющие навыки исследовательской работы, обладающие высоким уровнем сформированности информационной культуры, и именно самостоятельное выполнение творческих заданий с использованием различных модулей электронных ресурсов способствует ее формированию.

Формирование культуротворчества

Творчество, как компонент информационной культуры личности, имеет множество граней: от создания собственных теорий, открытия информационных закономерностей до нахождения нестандартных решений, проявлений самостоятельности, способности задуматься над новой для себя проблемой в различных информационных ситуациях.

В рамках поиска оптимальной технологии интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике, мы организовали семинарские занятия в форме дискуссий по прочитанным научным текстам. Ввиду массивности некоторых из них, преподавателем курса семиотики были выбраны фрагменты текстов, изучаемых в рамках отведенных аудиторных часов.

Тексты для аналитического чтения (Приложение б).

Блок теоретического материала для семинарских занятий содержит не только текст, но и видео с комментариями преподавателя по наиболее сложным вопросам (Рис. 17). Особенно этот блок отметили учащиеся, которые вынужденно пропустили некоторые семинарские занятия. Работа с электронными дидактическими материалами позволила им самостоятельно изучить необходимую тему не только в текстовом формате, но и с использованием видеофайлов. В среднем комментарии по каждому тексту в видео формате занимали от 20 до 40 минут.

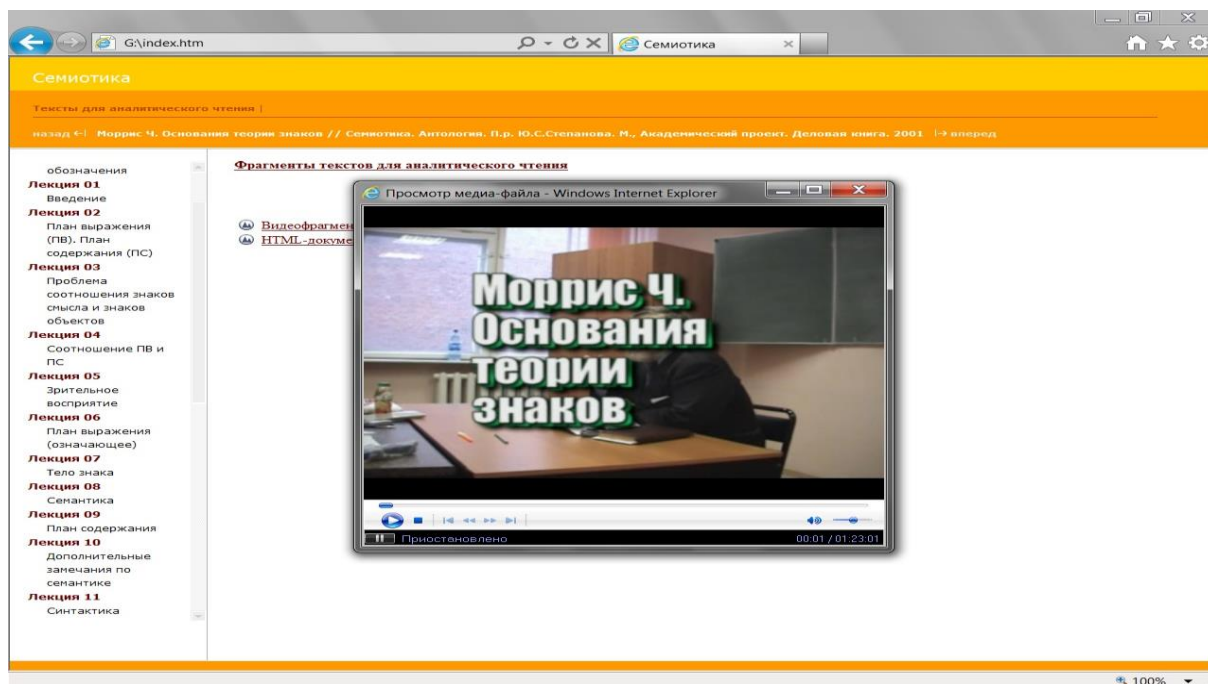


Рис. 17. Видео ресурсы. Комментарии к фрагментам научных текстов.

В сложной терминологии студенты могли ориентироваться благодаря глоссарию (Рис. 18). Список терминов для глоссария отбирался преподавателем курса. На основании этого списка были сформулированы вопросы для промежуточных и итогового терминологических тестов. Список терминов содержит также ссылки на лекции, в которых они употребляются. В тексте лекций термины представлены в виде гиперссылок (См. Приложение 5).

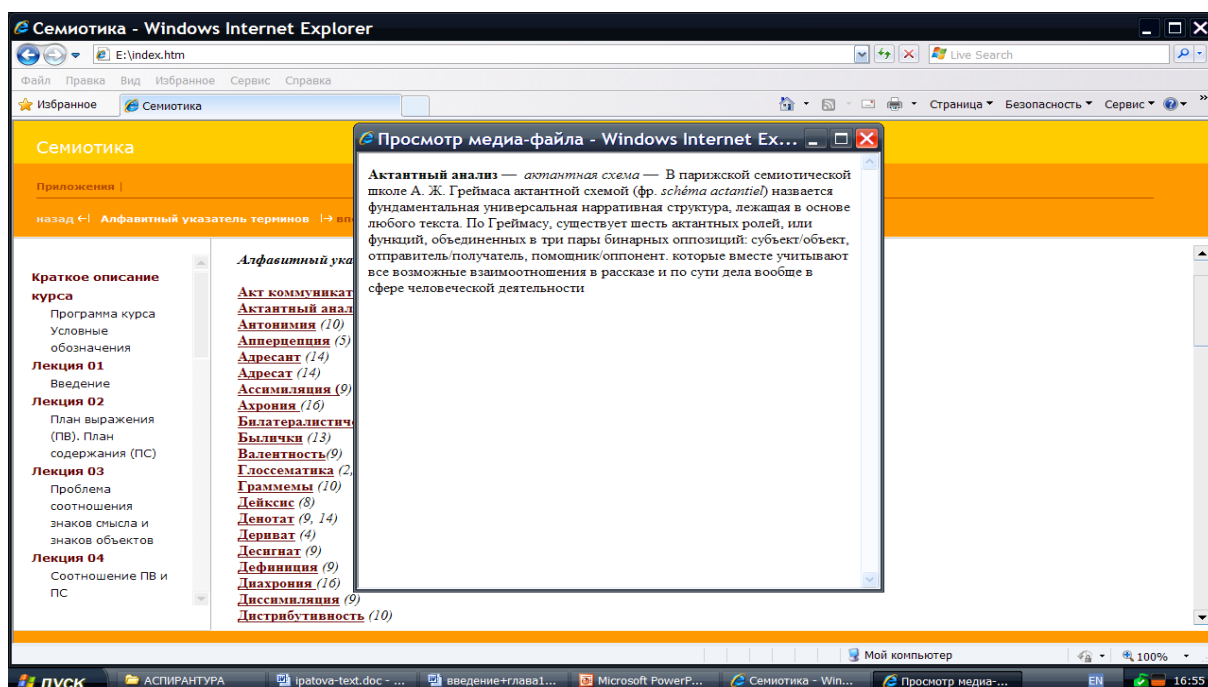


Рис. 18. Словарь терминов.

Семинарские занятия проходили без использования компьютера. В качестве домашнего задания студентам было задано ознакомиться с текстом для аналитического чтения, найти определения всем встречающимся терминам с помощью предоставленного словаря, изучить биографии ученых, фамилии которых встречаются в текстах для аналитического чтения, и их отношение к изучаемому вопросу, сформулировать вопросы преподавателю и свое отношение к обсуждаемым темам. Помимо словаря и текстовых файлов, в распоряжении учащихся были видеофрагменты с комментариями, описанные выше.

На аудиторных занятиях все студенты были снабжены печатными текстами. Что примечательно, некоторые учащиеся предпочитали приносить на занятия свои цифровые устройства и работать с текстом, запуская его из электронных дидактических ресурсов, мотивируя это тем, что воспринимать информацию с монитора им привычнее, чем с бумажного носителя.

Изучение этих модулей электронных дидактических материалов позволило студентам и преподавателю вести диалог и дискуссию во время обсуждения научных текстов.

Еще одним аспектом использования словаря является необходимость учащихся готовиться к промежуточным терминологическим тестам по терминологии, освоенной в предыдущем модуле (Приложение 5). Сами тесты проводились в письменной форме без использования компьютеров непосредственно на занятиях, но при подготовке к ним студенты активно использовали словарь терминов и текст пройденных лекций из теоретического блока.

Приведем пример терминологического теста к Лекции 3:

Дайте определение следующим терминам: метаязык, органон, семиозис, денотат, референт, десигнат, импликация.

Таким образом, благодаря самоподготовке по указанным темам, на этих занятиях активировалась познавательная деятельность студента, стимулы для обеспечения полноценной дискуссии с педагогом и другими учащимися,

реализовались эффективные способы управления самостоятельной учебной деятельностью, совершенствовались механизмы самоподготовки, что, на наш взгляд, способствовало формированию культуротворчества, как одного из необходимых составляющих информационной культуры личности обучающегося.

2.6 Дидактические аспекты использования технологии интегрирования электронных ресурсов в обучение семиотике

Дидактическая роль и функции применения каждого средства обучения закладываются еще на этапе его проектирования и изготовления. Технология обучения с использованием разработанных электронных материалов по семиотике базируется на следующих общедидактических и специфических принципах, выделенных нами на основе проанализированной литературы [Паронджанов; Бочков, 2006; Зимина, 2004]: *принцип наглядности, принцип сознательности и активности, принцип доступности и адаптивности, принцип научности, принцип связи теории с практикой, принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками (общедидактические принципы); принцип модульности, принцип интерактивности и мультимедийности, принцип гипертекстового представления материала, принцип интегративности (специфические принципы).*

В условиях информатизации образования предусматривается сочетание использования компьютерных технологий и традиционных способов обучения. В нашей диссертации рассмотрим каждый из выделенных принципов применительно к обучению семиотике с использованием разработанных электронных дидактических ресурсов.

Принцип наглядности подразумевает использование возможностей современного компьютера в представлении обучающего или информационного материала. В разработанных электронных материалах этот принцип реализуется за счет использования средств мультимедиа, рисунков, схем,

видеофайлов. Все эти материалы студенты могут использовать при подготовке к занятиям и устным выступлениям.

Принцип сознательности и активности в обучении заключается в управлении педагогом учебно-познавательной деятельностью учащихся. Преподаватель должен стимулировать активность учащихся, следить за темпами усвоения материала, формировать интерес учащихся не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения, что приведет к сознательному и активному усвоению знаний [Журавлева].

Согласно учебному плану БГТУ «Военмех», семиотику изучают на третьем курсе лингвистического направления факультета «Международной коммуникации». Студенты не всегда готовы к изучению такой сложной профильной дисциплины и зачастую не проявляют достаточной активности при ее изучении. Этому способствуют новые термины, понятия, большие объемы информации, ответственная итоговая работа, подразумевающая сложный семиотический анализ. При работе с электронными ресурсами принцип сознательности и активности усиливается благодаря повышению мотивации студентов. Кроме того, принцип сознательности и активности реализуется за счет удобного асинхронного формата работы с учетом индивидуальных характеристик и личностно-мотивационных установок в обучении.

Принцип доступности и адаптивности заключается в адаптации к нуждам конкретного студента, возможность варьировать глубину и сложность изучаемого материала, применительно к нуждам пользователя, генерировать дополнительный иллюстративный материал, предоставлять графические и видео интерпретации изучаемых понятий. Кроме того, компьютер позволяет устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспеха, обусловленного непониманием сути проблемы. Работая на компьютере, учащийся получает возможность довести решение учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая помощь, а если используется наиболее эффективные обучающие системы, то ему объясняется решение.

Принцип научности в контексте использования электронных материалов реализуется более полно, чем при традиционном обучении, так как позволяет преподавателю подойти к педагогическому процессу с научной точки зрения. Кроме того, информационные технологии облегчают процессы обобщения и формирования у студентов научных понятий и закономерностей.

Использование ИКТ позволяет студентам выработать научный подход к процессу усвоения знаний. Организация зачета в форме устного выступления, для подготовки к которому учащемуся приходится выполнить полный семиотический анализ с использованием разработанных электронных ресурсов, предлагает поиск необходимой информации, с помощью компьютерных средств, с последующим решением поставленной задачи. (Пример семиотического анализа см. в Приложении 1)

Принцип связи теории с практикой является одним из ключевых при подготовке современного конкурентоспособного специалиста. При изучении семиотики студенты получают доступ к необходимой по дисциплине информации и используют ее для работы над анализом индивидуального семиотического объекта, что, безусловно, способствует повышению профессиональной компетентности. Кроме того, применяя информационные технологии для удовлетворения поисковых запросов в Интернете, учащиеся совершенствуют свои пользовательские навыки и развивают информационную культуру.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками заключается в структурировании материала таким образом, чтобы студент имел возможность обратиться последовательно к теоретическому материалу, практическому блоку, справочной информации, а также выполнить упражнения после каждой пройденной темы для самоконтроля. Каждая тема снабжена заголовками: цели обучения, вопросы для самоконтроля, вопросы, изучаемые в рамках темы. Такая подача материала позволяет учащимся сориентироваться на основных задачах конкретной темы и выбрать для себя индивидуальный режим работы.

Принцип модульности предполагает структурирование информации в соответствии с учебным планом через определенную последовательность подачи порций системно организованного учебного материала, подлежащего усвоению [Роберт, 2000].

Перед методистами стоит задача отбора информации, необходимой для обучения. Материалы электронных ресурсов по семиотике разбиты на минимальные тематические модули – лекции. Удобная панель навигации доступна при работе с любым модулем и позволяет ориентироваться по курсу, согласно разработанной программе. Каждый модуль поделен на темы и включает в себя: учебный материал (в том числе, формулы, схемы, таблицы, иллюстрации, графики, примеры), систему самопроверки знаний, систему навигации.

Принцип интерактивности и мультимедийности открывает возможность вызывать на экран необходимое количество примеров, иллюстрирующих изучаемый материал, решить необходимое количество задач, а также проверить себя, ответив на контрольные вопросы. Интерактивность также достигается за счет возможности выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность. В рамках изучения семиотики с использованием разработанных ресурсов, учащиеся могут выбирать в каждом тематическом модуле именно те темы, которые соответствуют их уровню знаний и конкретному заданию. Для студентов, желающих углубить свои знания, спроектированы блоки дополнительных и справочных материалов с сопутствующей вспомогательной информацией, ссылками на Интернет – ресурсы и библиографию, словарь терминов.

Взаимодействие с преподавателем пока осуществляется через электронную почту, однако в перспективе непосредственно в электронные материалы по семиотике целесообразно будет включить и возможность обратной связи.

Принцип гипертекстового представления материала способствует компенсаторности и информативности и реализуется через облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени и сил обучающегося на понимание и изучение материала, а также через передачу необходимой и дополнительной для обучения информации. Удобная навигация и использование гиперссылок позволяют легко и быстро ориентироваться в представленной информации.

В разработанных электронных ресурсах по семиотике информация представлена технологиями гипертекста, гипермедиа, мультимедиа. Каждый раз, погружаясь в сеть гипертекста, читатель создает новый текст, написанный в результате индивидуального выбора гиперссылок. Многие ученые подчеркивают особую роль гипертекста в развитии критического мышления личности обучающегося. Множество связей между фрагментами информации, по их мнению, подкрепляет ассоциации между разными тематическими блоками, расширяя концептосферу и кругозор личности и смягчая дисциплинарные границы. Этим самым гипертекст восстанавливает связи между различными формами представления информации. Легкость, с которой фрагменты информации могут быть соединены между собой в различных комбинациях, побуждает обучаемого восстанавливать связи между разными явлениями [Титовец].

Принцип интегративности достигается путем представления информации в различных формах (текст, звук, видео и т.д.). Согласно Иллюстрированному энциклопедическому словарю, Большой советской энциклопедии и Философскому словарю, интеграция (латинское *integratio* - восстановление, восполнение, от *integer* - целый) представляет собой понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства. Широкие возможности для развития интегративных подходов к созданию образовательных электронных

изданий и ресурсов предоставляет структурирование их содержательного наполнения.

Таким образом, реализация этих принципов позволяют решать многие современные дидактические задачи в рамках обучения студентов гуманитарного направления подготовки, а именно:

- формировать умения и навыки критического мышления в условиях работы с большими объемами информации – система навигации и гипертекста позволяет ориентироваться в представленной информации;
- формировать навыки самостоятельной работы с учебным материалом с использованием ИКТ;
- формировать навыки самообразования, рефлексии;
- развивать умение сформулировать задачу и кооперативно ее решить (выбор семиотического объекта для анализа, работа над анализом в течение всего семестра с использованием элементов электронных материалов, подготовка к семинарским занятиям, подготовка к терминологическим тестам);
- формировать навыки самоконтроля и т.д – тесты для самоконтроля, дополнительные справочные модули для более детального изучения темы.

И, следовательно, формировать ключевые компетенции, обозначенные нормативными документами как основа содержания современного образования:

- готовность студентов работать с информацией из самых разных источников – универсальные инструментальные компетенции;
- способность использовать различные формы обучения и информационно-образовательные технологии – компетенции самообразования;
- готовность и способность к индивидуальной и самостоятельной работе – компетенции индивидуальной работы;
- способность и готовность к социальному взаимодействию (дискуссии на семинарах) – компетенции деятельности и общения.

Сформированные у выпускников лингвистической специальности посредством информационных технологий компетенции, умение работать в команде, высокий уровень владения ИТ, способность к самообразованию, и высокий уровень информационной культуры определяют их востребованность у работодателя и успешный карьерный рост.

Выводы по Главе 2

1. В данной главе было подробно рассмотрено формирование информационной культуры учащихся гуманитарного направления подготовки в процессе учебно-познавательной деятельности с использованием электронных гиперссылочных дидактических ресурсов по семиотике. В результате анкетирования студентов был сделан вывод об актуальности интеграции подобных ресурсов по дисциплине и активности использования компьютера при самоподготовке в процессе учебной деятельности. В результате проведения опроса был выявлен благоприятный настрой учащихся к внедрению новых информационных технологий в процесс обучения семиотике. Подавляющее большинство студентов уже активно использует Интернет в учебных целях, однако информация по семиотике, представленная в открытом доступе, не соответствует нуждам студентов.

2. При выборе программной оболочки для создания электронных дидактических материалов по семиотике мы руководствовались следующими требованиями к курсу: наличие многооконного интерфейса, возможность использовать гиперссылки и технологии мультимедиа, разбить материал на тематические модули, возможность копирования и распечатки основных текстовых материалов, наличие разветвленной системы навигации и тестов для самопроверки знаний, четкий алгоритм (руководство пользователя) создания электронных обучающих материалов для педагога, не имеющего специализированной подготовки в области ИКТ.

Кроме того, необходимо было учесть, чтобы в основу проектирования электронных дидактических материалов был положен компетентностный подход: учебный материал должен содержать выполнение работ, который

способствуют формированию интегрированных информационных компетенций.

3. Процесс разработки электронных дидактических материалов по семиотике включал в себя несколько этапов: разработку оглавления, подбор источников, структурирование текста, реализацию гипертекста в электронной форме, создание мультимедийных приложений, подготовку тестирующего комплекса, разработку элементов интерфейса и навигации.

Учебная информация в разработанных электронных дидактических материалах включает в себя: блок изучения теоретического материала для лекций и семинаров, блок видеоматериалов по семинарским занятиям, блок примеров итоговых работ по семиотике, блок контрольных вопросов по каждому модулю, блок справочных материалов – биографии ученых, иллюстрации, словарь терминов, алфавитный указатель, полезные ресурсы по предмету. Кроме того, были реализованы несколько систем: система подсказок, гипертекстовая система, система навигации.

В процессе разработки интерфейса учитывался ряд эргономичных требований: размер текстовой зоны, выбор шрифта, цвет фона и основного текста, а также приемы акцентирования внимания.

4. В настоящей главе подробно описаны методы и средства формирования ключевых компонентов информационной культуры учащихся, выделенные нами в начале исследования. На наш взгляд, организация учебного процесса с внедрением электронных дидактических ресурсов гораздо эффективнее, если они построены по принципам модульности с использованием технологий гипертекста и мультимедиа.

В ходе обучения акцент был сделан на выработку осознанного желания студента сосредоточить внимание на процессе обучения путем анкетирования, опросов, обратной связи с преподавателем; знакомство с предстоящим курсом, его целями и задачами; диалоговый режим общения, творческие задания, постановку обучаемого на место обучающего, включение учащихся в анализ собственных способов деятельности, предоставление учащимся выбора нужного модуля или темы; разбиение теоретического модуля на цели, задачи и

основные темы лекции; активацию учебной деятельности с помощью разработки способов самоконтроля, тестов для самопроверки, развитие процессов самонаблюдения путем включения в электронные дидактические материалы видеоматериалов с зачетных занятий учащихся; стимуляцию самостоятельной постановки научных проблем и творческой деятельности; организацию семинарских занятий в форме дискуссий; возможность самопроверки; организацию экзамена в форме творческого задания; групповую работу и дискуссии по выбранным темам.

5. При рассмотрении методических условий проведен анализ того, как разработанные электронные ресурсы и соответствующее им программное обеспечение способствует реализации общедидактических (принцип наглядности, принцип сознательности и активности, принцип доступности и адаптивности, принцип научности, принцип связи теории с практикой, принцип в прочности овладения знаниями, умениями, навыками) и специфических принципов обучения семиотике (принцип модульности, принцип интерактивности и мультимедийности, принцип гипертекстового представления материала, принцип интегративности).

Очевидно, что современный квалифицированный конкурентоспособный специалист должен обладать информационной культурой на высоком уровне, быть способным самообразовываться, самостоятельно работать с хаотичным потоком информации, отличать ее от дезинформации. Мы полагаем, что внедрение электронных ресурсов по семиотике не только решает эти задачи и способствует развитию самостоятельной работы студентов, но и повышает их мотивацию, и оптимизирует деятельность преподавателя.

Таким образом, мы считаем, что профессионально ориентированные электронные дидактические материалы по семиотике, основанные на модульном принципе построения с использованием гипертекстовых и мультимедиа технологий, являются эффективным средством совершенствования процесса обучения семиотике и могут быть приняты за основу при создании электронных ресурсов по другим дисциплинам.

Глава 3. Проверка эффективности технологии интегрирования электронных дидактических материалов в курс подготовки студентов-лингвистов

В **третьей главе** настоящего диссертационного исследования описаны этапы обучающего эксперимента, подтверждающего выдвинутую гипотезу и цель. Разработаны методы оценки эффективности технологии интегрирования электронных дидактических материалов по семиотике в учебный процесс, систематизированы полученные результаты, проведен их анализ и оценка, а также сопоставление полученных результатов с положениями выдвинутой гипотезы.

3.1 Предпосылки экспериментального исследования

Целью данного экспериментального научного исследования является эмпирическое обоснование технологии интеграции электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике студентов гуманитарного направления подготовки с целью формирования всех компонентов информационной культуры.

Эксперимент проводился в Федеральном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Балтийский государственный технический университет Военмех им. Д.Ф. Устинова» со студентами 3 курса факультета «Международной коммуникации», специальность «Теоретическая и прикладная лингвистика», в 2009-2013 учебных годах в три этапа.

Первый этап – учебный семестр с января 2009 года по июнь 2009.

Второй этап – учебный семестр с января 2010 года по июнь 2010.

Третий этап – учебные семестры с января по июнь 2011 - 2013 гг.

Ввиду проведенной в ВУЗе реформы по упразднению факультета и присоединению кафедры к другому подразделению, результаты учебных семестров 2011-2013 гг. учитывались лишь по некоторым показателям.

Эксперимент проводился в трех академических группах (Ф161, Ф162 и ВФ161) в 2009 году, в двух академических группах (Ф171, ВФ171) в 2010 году, и в 4 академических группах (Ф181, Ф182, ВФ181 и ВФ181(2)) в 2011 году. Студенты группы ВФ181(2) в отличие от других, проходили обучение по вечерней форме. Результаты за 2012-2013 гг. были получены в 2 группах. Средний возраст участников эксперимента составил 19-20 лет. Группы делились на экспериментальные и контрольные. В 2009 году в экспериментальной группе состояло 28 человек, а в контрольной 18. В 2010 году в экспериментальной группе состояло 25 человек, а в контрольной – 7. В 2011 году в экспериментальной группе состояло 32 человека, а в контрольной – 6. В 2012 году в экспериментальной группе состояло 13 человек, а в контрольной – 10. В 2013 году в экспериментальной группе состояло 12 человек, а в контрольной – 7. В общей сложности в эксперименте приняло участие 158 человек. В контрольных группах (КГ) занятия проводились в соответствии с программой по семиотике для студентов специальности теоретической и прикладной лингвистики БГТУ «Военмех», с использованием учебника Н.Б. Мечковской [Мечковская]. В экспериментальных группах (ЭГ) занятия проводились по той же программе, но с активным использованием созданных в рамках исследования электронных дидактических материалов.

Организация эксперимента проходила в соответствии с его основной целью – проверить выдвинутую гипотезу, убедиться в возможности ее практического применения, подтвердить эффективность разработанных в процессе исследования учебно-практических мероприятий с целью формирования информационной культуры студента и оптимизации учебного процесса и самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Экспериментальное исследование осуществлялось в пять этапов, каждый из которых имел свои задачи.

На *подготовительном* этапе решались задачи:

- изучение состояния исследуемой проблемы в практике организации учебно-воспитательного процесса вуза;

- диагностика уровня сформированности компонентов информационной культуры студентов-лингвистов;
- выявление отношения студентов к использованию электронных обучающих материалов в обучении;
- выявление пожеланий студентов к содержанию электронных обучающих материалов;
- определение контрольных и экспериментальных групп;
- разработка критериев оценки и сравнения экспериментальных и контрольных групп;
- разработка программы и методов формирующего эксперимента.

С целью выявления готовности студентов к использованию электронных дидактических материалов в процессе обучения дисциплине «Семиотика» было проведено анкетирование студентов третьего курса специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика». За внедрение таких материалов высказалось 94% респондентов.

Мы также провели анкетирование с целью выявления наиболее полезных и важных непосредственно для самих студентов разделов электронных обучающих материалов до знакомства с курсом. Большая часть опрошенных выступила «за» идею создания электронных дидактических материалов по семиотике; на рисунке 19 показаны самые востребованные модули электронных материалов.

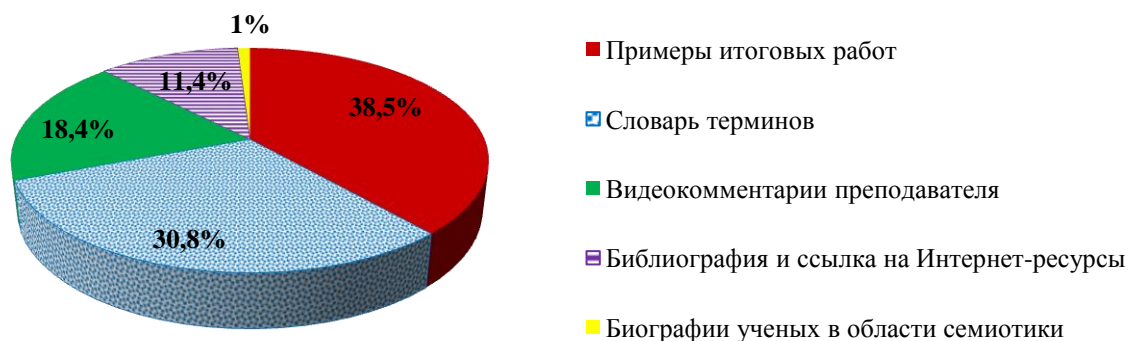


Рис. 19. Предпочтительные блоки электронных учебных материалов по семиотике по результатам опроса на предварительном этапе эксперимента.

Также среди студентов третьего, четвертого и пятого курсов специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика» БГТУ «ВОЕНМЕХ» (в общей сложности 100 человек) был проведен опрос по следующим пунктам:

1) Обращаетесь ли вы к Интернет-ресурсам по учебным вопросам?

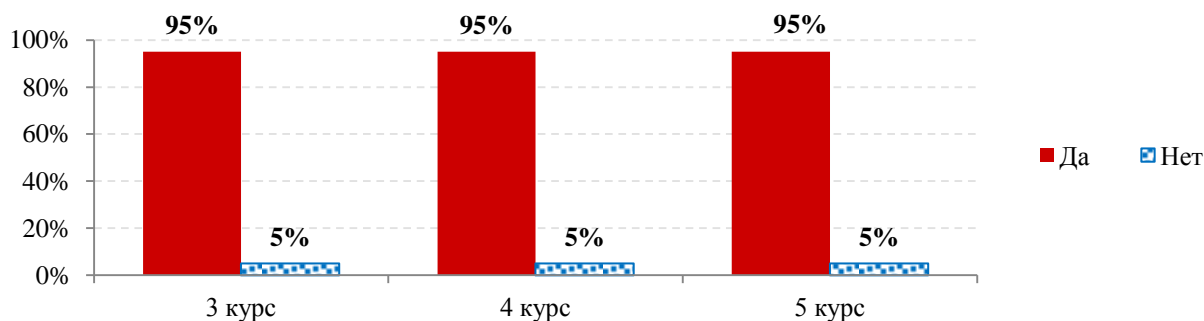


Рис. 20. Результаты опроса, вопрос №1.

Студенты третьего, четвертого и пятого курсов ответили на этот вопрос положительно, что свидетельствует о подготовленности учащихся к внедрению электронных пособий в учебный процесс (Рис.20). Следует также отметить, что этот показатель оказался идентичным для опрошенных студентов всех трех курсов, что свидетельствует о том, что все опрошенные являются активными пользователями ИКТ, независимо от возраста и курса обучения.

2) Вы работаете с Интернетом при подготовке к:

А) математическим дисциплинам?

Б) гуманитарным дисциплинам?

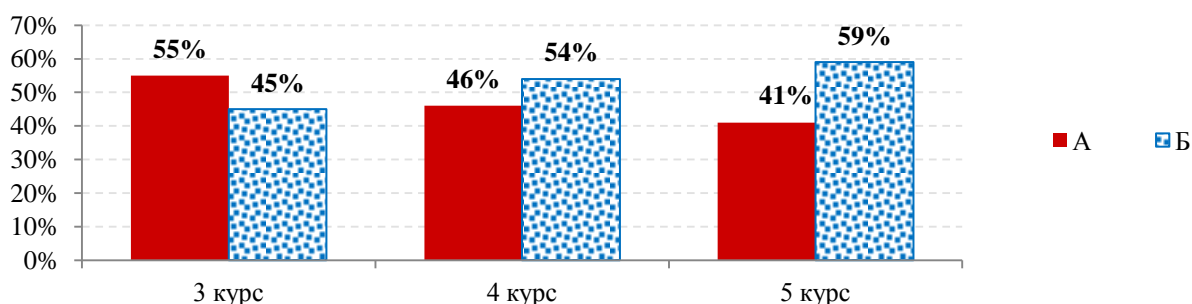


Рис. 21. Результаты опроса, вопрос №2.

Согласно результатам (Рис.21), большинство студентов все же чаще обращается к ресурсам сети Интернет при подготовке к гуманитарным дисциплинам, однако нельзя не отметить, что Интернет активно используется и

при подготовке к математике особенно младшими курсами, которые еще изучают этот предмет.

3) При подготовке к каким предметам, Вы используете Интернет?

- А) профильные предметы
- Б) общеобразовательные предметы
- В) не использую Интернет
- Г) использую Интернет редко

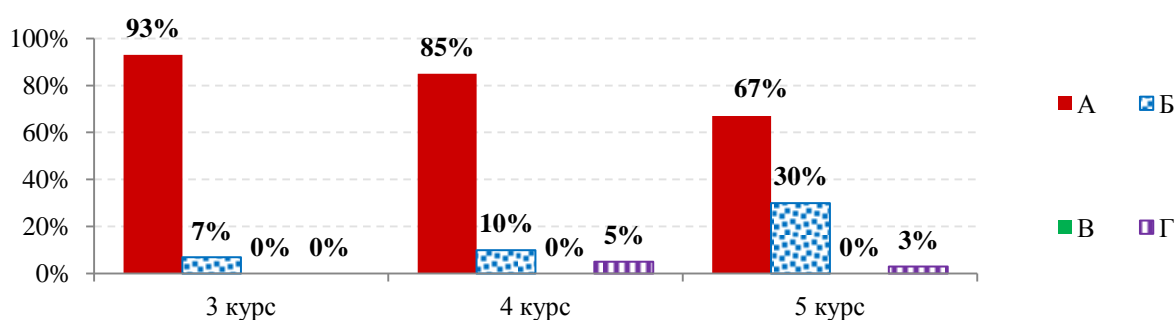


Рис. 22. Результаты опроса, вопрос №3.

Подавляющее большинство опрошенных студентов при самоподготовке испытывают потребность в обращении к сети Интернет при изучении профильных дисциплин (Рис. 22).

4) Считаете ли вы учебные материалы на электронном носителе более эффективными в изучении предмета, чем печатные издания?

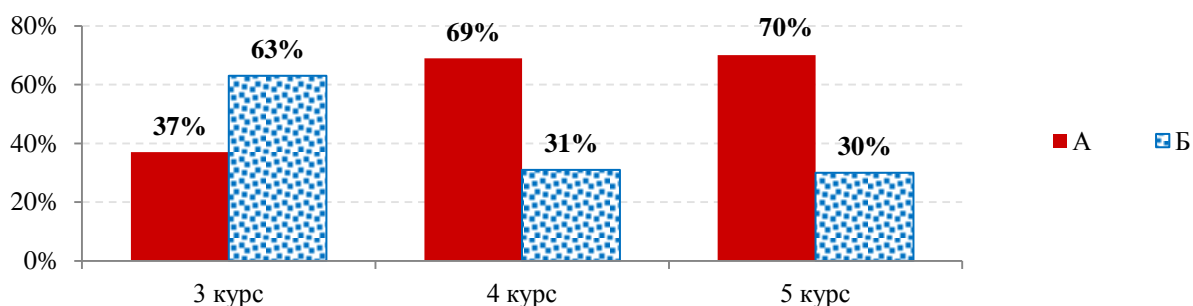


Рис. 23. Результаты опроса. Вопрос №4.

Большинство студентов старших курсов считают электронные материалы более эффективными, чем печатные издания, в отличие от учащихся третьего курса. Возможно, это связано с тем, что изучение профильных предметов, согласно учебному плану, предполагается только с третьего курса, и студенты,

участвующие в опросе еще не успели почувствовать дефицит учебного материала по новым сложным для восприятия предметам (Рис.23).

5) Считаете ли вы использование средств мультимедиа (видео) целесообразным при обучении семиотике?

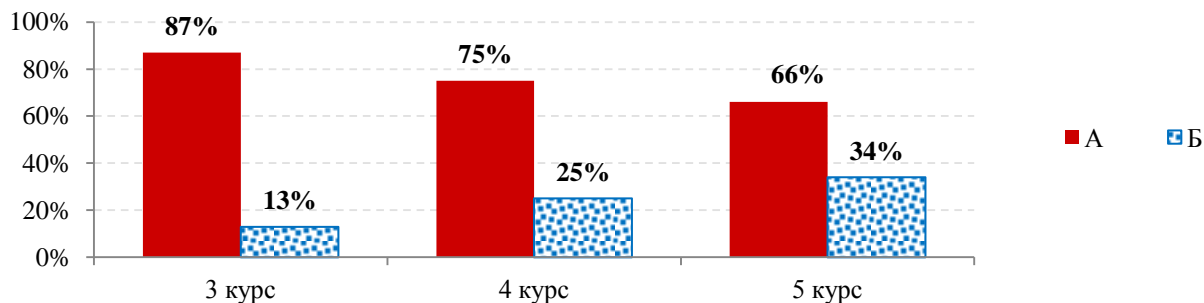


Рис. 24. Результаты опроса. Вопрос №5.

Последний вопрос касается целесообразности использования средств мультимедиа на занятиях, таких как, видео с комментариями преподавателя к изучаемым текстам для аналитического чтения и презентаций творческих итоговых работ студентов. Как и следовало ожидать, большинство студентов высказались в пользу их применения с целью изучения семиотики (Рис. 24).

На *диагностирующем этапе* была проведена первичная обработка полученных результатов и оценка уровня оснащения учебными материалами данного курса.

Исходя из полученных результатов, мы сформулировали задачи *формирующего этапа*:

- Отобрать учебный материал.
- Сформировать содержание дидактических материалов.
- Сформировать комплекс упражнений.
- Включить в курс семиотики электронные ресурсы.
- Разработать параметры оценки эффективности применения электронных ресурсов и формирования информационной культуры.
- Организовать учебную деятельность студента на основе применения электронных материалов.

- Проверить эффективность внедрения электронных обучающих материалов в ходе обучения.

На *констатирующем* этапе было проведено анкетирование студентов с целью:

- выявления частоты обращения к электронному учебному пособию в течение семестра;
- выявления наиболее полезных для студентов разделов пособия;
- выявления основной цели обращения к пособию;
- выявления субъективной оценки участников эксперимента к используемым средствам и методам обучения семиотике.

В задачу *итогового* этапа входила систематизация результатов, их анализ и оценка, сопоставление полученных результатов с положениями гипотезы, оценка их соответствия целям и задачам эксперимента.

Проведение формирующего эксперимента предполагало внедрение в учебный процесс авторских электронных материалов по семиотике для студентов лингвистических специальностей. Для оценки эффективности технологии внедрения электронных дидактических материалов по семиотике в учебный процесс была проведена диагностика уровня сформированности компонентов информационной культуры студентов-лингвистов до и после эксперимента.

Измерения осуществлялись как в порядковой шкале (шкале рангов), так и в шкале отношений, и в последующей обработке результатов трансформировались в единую шкалу рангов, с количеством градаций, равным 3 (высокий, средний, низкий уровень) для каждого параметра [Новиков].

Предварительная оценка уровня информационной культуры студентов-лингвистов проводилась на основе разработанной методики, включающей в себя диагностику сформированности основных компонентов информационной культуры: информационной грамотности (К1), компетентности (К2), рефлексии (К3), ценностно-смыслового компонента (К4) и культуротворчества (К5) на основе терминологического тестирования, психологических тестов, анкеты и

интервью. В анкету и интервью были включены вопросы, связанные с диагностикой информационной активности и мотивации приобретения информации, эффективности стратегий поиска и оценка ее надежности, сформированности компетенций оценки, организации, использования информации в учебной, культуротворческой и профессиональной деятельности и компетенций по передаче и этическому использованию информации (Приложение 8).

Результаты тестирования на определение информационного тезауруса позволили судить о степени сформированности К1, тесты «таблицы Шульте» и «Логичность умозаключений» характеризуют К2, тест «Психологические и психофизиологические особенности студентов» разработанный В. Смекалом и М. Кучерой использовался для диагностики К3. К4 и К5 мы определяли, используя методику анкетирования, беседы и педагогического наблюдения за эмоциональным состоянием студентов в процессе информационной деятельности. По каждому показателю мы дифференцировали студентов на уровневые группы.

Постэкспериментальная диагностика сформированности компонентов информационной культуры проводилась с опорой на инструментарий и виды деятельности с электронными дидактическими материалами.

Особо следует отметить тот факт, что информационная культура представляет собой многофункциональную и сложную структуру, компоненты которой находятся в непрерывном развитии и взаимодействии, поэтому она не может быть раз и навсегда зафиксирована в виде эталона или образца поведения, четко обозначенных характеристик сознания и мышления, универсальных форм учебной и профессиональной деятельности, так как она воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально и своеобразно, что отражает личностный подход в педагогической науке. Вместе с тем деятельностный подход актуализирует механизмы внутренней саморегуляции человека и способствует выявлению его

индивидуальных предпочтений, установок, ценностей, их активному проявлению в специальных учебных ситуациях.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что уровень сформированности информационной культуры не может быть сведен только к количественным показателям и результатам измерений. Для его качественной оценки необходим глубокий анализ личностной ценностно-смысловой сферы, закономерности которой пока недостаточно изучены в психологии и педагогике, что существенно затрудняет психолого-педагогическую диагностику процесса формирования информационной культуры. Остановимся на результатах предварительной диагностики сформированности компонентов информационной культуры.

Для оценки степени сформированности *информационной грамотности* студентам экспериментальных и контрольных групп было предложено анкетирование и тест, связанный с общими терминами, изученными ранее в рамках пройденных дисциплин гуманитарного блока на диагностику информационного тезауруса. (Приложение 7). Анкетирование показало что, более 70% процентов опрошенных ЭГ и 78 % КГ не читали специализированной литературы по специальности и так не смогли назвать ни одного печатного издания или Интернет-ресурса, что может свидетельствовать в пользу недостаточного уровня сформированности информационной грамотности.

Результаты тестирования оценивались по количеству правильных ответов, где «< 9» правильных ответов соответствовало недостаточному уровню данного знания (умения), «9-18» - соответствовало минимально достаточному уровню сформированности данного знания (умения), «18-27» - соответствовало высокому уровню сформированности данного знания (умения). В результате студенты были распределены на три основные группы по степени развития информационной грамотности, где 27% студентов ЭГ и 23% студентов КГ имеют достаточно высокий уровень сформированности информационной грамотности, 35% ЭГ и 40% КГ имеют минимально

достаточный уровень, 38% ЭГ и 37% КГ имеют недостаточный уровень сформированности этого компонента.

В процессе диагностики *информационной компетентности* были использованы психологические тесты, определяющие индивидуальные особенности мышления, памяти и внимания. Это тест «таблицы Шульте», анализирующий способности передачи переключения внимания в условиях активного выбора полезной информации (http://edunow.su/projects/schultes_table/) и тест «Логичность умозаключений» (<http://www.gurutestov.ru/test/140/>), позволяющий определить уровень логического мышления испытуемых.

Суммарное время выполнения теста «таблицы Шульте» автоматически переводилось в шкальную оценку, которая затем интерпретировалась как низкий, средний или высокий результат, где низкой оценке соответствовал результат 0-7, средней 8-15, высокой – 16-19.

Интерпретация результатов теста «Логичность умозаключений» осуществлялась следующим образом. Количество ошибок 0-1 оценивалось, как высокий результат, 2-3 ошибки оценивались как средний результат, 4-6 ошибок считалось низким результатом.

В результате студенты были распределены на три основные группы по степени развития компонента информационной компетентности.

Низкий уровень сформированности этого компонента (57% ЭГ, 60% КГ) продемонстрировали студенты, недостаточно хорошо владеющие методами аналитико-синтетической переработки информации и испытывающие трудности при отборе информации, часто неправильно ее интерпретирующие, не умеющие быстро свертывать и развертывать информацию, достраивать недостающие звенья. У них слабо развита качественная оценка информации и способности к обобщению, систематизации и оцениванию информации.

Студенты, показавшие средний уровень (22% ЭГ, 22% КГ) развития этого компонента способны выбрать из потока информации достоверные данные и соотнести их с уже приобретенными знаниями. Они хорошо владеют навыками

аналитико-синтетической обработки информации, имеют широкий кругозор, правильно оценивают качественную сторону информации. На этом уровне у них интенсивно формируется системы интеллектуальных способностей: аналитическое мышление, умение выявлять связи и отношения между отдельными элементными информационного знания, умение обобщать, систематизировать, логически выводить новое знание из уже усвоенного, оценивать полученную информацию с позиции накопленного опыта. Студенты, продемонстрировавшие высокий уровень (21% ЭГ, 18% КГ) достаточно свободно владеют методами аналитико-синтетической обработки информации. Их характеризует высокий уровень культуры мышления, они быстро и правильно оценивают новую информацию.

Для оценки *информационной рефлексии* был использован тест «Психологические и психофизиологические особенности студентов» разработанный В. Смекалом и М. Кучерой, с помощью которого мы определяли приоритетную ориентацию студентов:

а) «на себя» (то есть на прямое вознаграждение или удовлетворение безотносительно процесса своей деятельности и сопричастных субъектов, агрессивность в достижении статуса, склонность к соперничеству);

б) на задачу и достижение собственных целей (то есть заинтересованность в решении учебных проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела свое мнение, которое полезно для общей цели);

в) на общение, коллективную деятельность и сотрудничество (стремление поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных контактах с людьми) [Смекал].

В результате студенты КГ и ЭГ были распределены на три основные группы по степени развития. Студенты, показавшие низкий уровень (58% ЭГ, 61 % КГ) недостаточно хорошо знакомы с информационными источниками, не

владеют приемами постановки собственных целей информационной деятельности. Для студентов этой группы характерны несформированность информационных потребностей и мотивов. Вследствие этого, в их мотивационной сфере преобладают ситуационные мотивы, нечетко выражен информационный интерес. Они недостаточно владеют алгоритмами поиска необходимой информации, испытывают затруднения в ее творческом применении при решении конкретных профессиональных задач. Студенты, продемонстрировавшие средний уровень (26% ЭГ, 26 % КГ) хорошо ориентируются в различных информационных источниках и владеют алгоритмами оптимизированного поиска информации. Они осознанно формулируют свои информационные запросы и понимают важность изучения приемов работы с информацией. Мотивация их информационной деятельности ориентирована на индивидуальный успех и самоутверждение в глазах значимых субъектов. Они стараются решать поставленные перед ними задачи разными способами, проявляют активность и инициативу. Они успешно используют полученную информацию при решении задач, настойчиво борются с трудностями и пытаются предложить свой путь решения различных проблем. Высокий уровень (16% ЭГ, 13% КГ) демонстрируют студенты, свободно ориентирующиеся в информационных источниках. Они могут достаточно точно сформулировать информационный запрос, испытывают потребность в самопознании, саморазвитии и наиболее полной реализации своих творческих возможностей и индивидуальных способностей в информационной среде. Смыслообразующими мотивами их информационной деятельности являются будущие высокие профессиональные достижения, которые они рассматривают с точки зрения их максимальной полезности для окружающих и общества, имеют свой индивидуальный стиль в работе с информационными источниками.

Для оценки *информационного ценностно-смыслового компонента* информационной культуры студентов-лингвистов, были заданы вопросы с целью выявления их информационной активности и мотивации приобретения информации. По результатам анкетирования, продемонстрировав высокий

уровень информационной активности в качестве основного мотива приобретения информации, студенты отмечали «заполнение свободного времени» (ЭГ 38%, КГ 40%), «развлечение, получение удовольствия» (35% ЭГ, 37% КГ), «желание успешно сдать экзамены» (15% ЭГ, 10% КГ), «желание расширить свой кругозор» (2% ЭГ, 2% КГ), «желание приобрести новые знания и завоевать авторитет у друзей» (5% ЭГ, 8% КГ), «желание стать хорошим специалистом» (5% ЭГ, 3% КГ).

Результаты диагностики ценностно-смыслового компонента показали невысокий уровень сформированности компетенций оценки и организации информации. Например, ответы на вопрос «Доверяете ли Вы информации полученной из Интернета» распределились следующим образом «доверяю» (35% ЭГ, 35% КГ); «скорее доверяю, чем нет» (25% ЭГ, 20% КГ); скорее не доверяю (15% ЭГ, 20% КГ); не доверяю (15% ЭГ, 13% КГ); затрудняюсь ответить (10% ЭГ, 12 % КГ). А при ответе на вопрос «Проверяете ли вы полученную информацию» ответы на вопрос распределились следующим образом «да, проверяю всю полученную информацию» - 25% ЭГ, 22% КГ, «да, проверяю некоторую полученную информацию» - 28% ЭГ, 35% КГ, «не проверяю полученную информацию» 40% ЭГ, 40 % КГ, «другое» - 7% ЭГ, 3% КГ.

Проводя самооценку на стадии диагностики ценностно-смыслового компонента информационной культуры, студенты отмечают у себя высокий уровень сформированности умений и навыков работы и информацией, при этом демонстрируя при ответе на контрольные вопросы отсутствие умений и навыков использования имеющихся знаний в новой области. Необходимо отметить, что при ответах на вопросы было обнаружено противоречие между осознанием значимости информационной культуры в целом для будущей профессиональной деятельности и отсутствием четких представлений о значимости конкретных умений и навыков работы с информацией.

Оценивать уровень своей информационной культуры студентам было предложено по трехбалльной системе, где «1» – соответствовало отсутствию

данного знания (умения), «2» - соответствовало начальному уровню сформированности данного знания (умения), «3» - соответствовало высокому уровню сформированности данного знания (умения). Результаты показали, что большая часть студентов (62% ЭГ, 60 КГ) оценили свои знания баллом «1», балл «2» поставили 27% ЭГ, 24% КГ студентов, 11% ЭГ, 16% КГ оценили свои знания (умения) на «3» балла.

В результате студенты были распределены на три основные группы по степени развития ценностно-смыслового компонента. Студентам, демонстрирующим низкий уровень развития этого компонента (55% ЭГ, 59 % КГ) присущи недостаточные навыки использования полученной информации для решения поставленных задач. Для них характерно в основном пассивное восприятие норм поведения в инфорсреде. Отсутствует четкая линия поведения, характерна спонтанная реакция на поступающую информацию. Студенты, показавшие средний уровень развития этого компонента, (27% ЭГ, 24% КГ) демонстрируют достаточные умения и навыки использования информации в учебной деятельности. Они способны оценивать собственные действия и чужое поведение в информационной среде с точки зрения социально-принятых ценностных ориентиров. Высокий уровень демонстрировали студенты (18% ЭГ, 17% КГ), учитывающие при решении информационно-профессиональных задач и оценке альтернатив рациональные, эстетические и морально-этические критерии, моделирующие и прогнозирующие последствия принятых решений в интересах общества. Их поведение приобретает ярко выраженный индивидуальный характер, который проявляется в ценностном отборе норм и образцов поведения в информационной среде.

Для предварительной диагностики последнего компонента информационно культуры - *информационного культуротворчества* оценивалась активность использования компьютера и Интернета в течение дня. Результаты показали, что 47% процентов ЭГ и 53% КГ студентов проводят за компьютером 3 часа и более, причем 62% студентов ЭГ и 60% студентов КГ

проводят это время в Интернете. При этом следует подчеркнуть, что информационная активность – это тот процесс, в котором реализуются различные по степени устойчивости и развитости информационные потребности, интересы и исследовательские способности личности.

При анализе эффективности использования информационных технологий для культуротворческой деятельности в любых учебных целях было отмечено, что большая часть студентов разделяет творческую деятельность и работу с ИКТ (77% ЭГ, 80% КГ), при этом отмечают, что редко или совсем не получают от преподавателей дисциплин гуманитарного блока культуротворческие задания с целью их выполнения с помощью компьютера (80% ЭГ, 77% КГ).

На основании проведенного анкетного опроса мы дифференцировали студентов на следующие уровневые группы по степени развития информационного культуротворчества, где недостаточный уровень сформированности этого компонента продемонстрировали 53% ЭГ, 50% КГ, минимально достаточный 28% ЭГ и 26% КГ, и высокий - 19% ЭГ и 24% КГ.

Следует подчеркнуть, что высокий уровень сформированности компонентов информационной культуры способствует развитию у будущего лингвиста особого информационного стиля мышления, предполагающего выработку оптимальной реакции на поступающую информацию, формирование умений действовать в условиях избыточной информации, овладение методами аналитико-синтетической переработки информации. Качественно сформированный информационный стиль мышления позволит оценивать качественную сторону информации, отбирать из массы сведений достоверные, соотносить с уже имеющимися знаниями, критически переосмысливать, свертывать и развертывать, достраивать недостающие звенья, правильно интерпретировать и использовать полученную информацию для принятия различного рода решений, учитывая при оценке альтернатив рациональные, эстетические и морально-этические критерии.

Анализ данных проведенного предварительного исследования показал, что уровень информационной культуры у студентов ЭГ и КГ оказался

недостаточно высоким. Результаты по каждому компоненту с разделением на высокий результат, средний и низкий, приведены на рисунке 25.

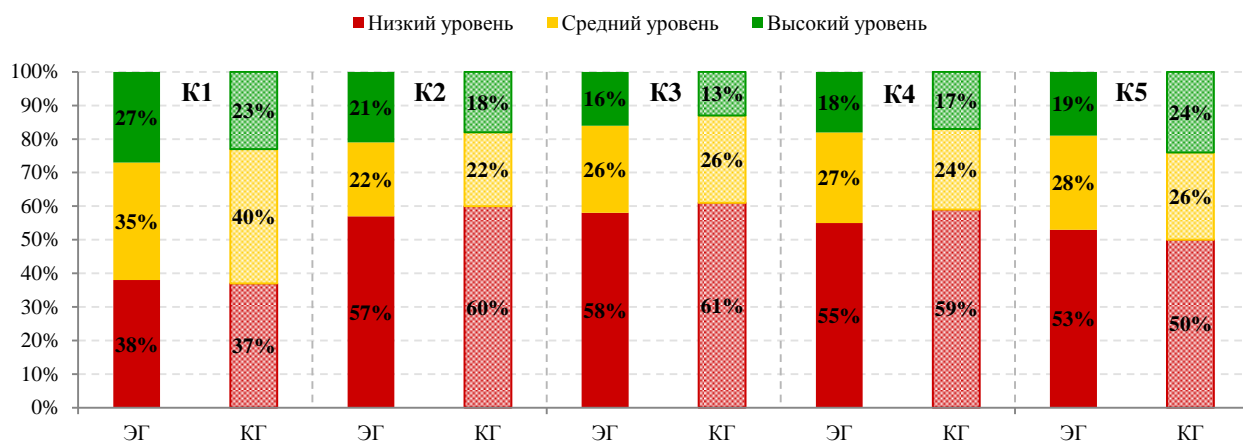


Рис. 25. Сформированность компонентов информационной культуры (предэкспериментальный срез).

В ходе *постэкспериментальной диагностики* сформированности компонентов информационной культуры анализ практической апробации дидактического ресурса позволил определить потенциал различных видов деятельности и инструментария, ориентированных на формирование компонентов информационной культуры:

- Результаты терминологических тестов в течение всего семестра.
- Количество высказывающихся студентов в группе на протяжении всех занятий.
- Количество инициатив на занятиях (вступление в дискуссию, аргументация, комментарии к рассматриваемым на занятиях вопросам).
- Количество инициатив, существенных в рамках изучаемой дисциплины, по мнению преподавателя.
- Результаты итогового теста.
- Результаты творческой итоговой работы – анализ семиотического объекта.

Следует отметить, что в связи с независимыми от нас изменениями в учебном плане и расписании, а также реформировании структурных подразделений ВУЗа, только результаты итогового тестирования приведены в

исследовании с 2009 по 2013 год. Результаты по остальным видам деятельности приведены за 2009 и 2010 гг.

Корреляция выделенного инструментария и видов деятельности с компонентами информационной культуры представлена в Таблице 2.

Инструментарий и виды деятельности	Сформированный компонент информационной культуры
Результаты терминологических тестов	Информационная грамотность, информационная компетентность
Количество высказывающихся студентов в группе на протяжении всех занятий	Информационная рефлексия, культуротворчество, ценностно-смысловой компонент
Количество инициатив на занятиях (вступление в дискуссию, аргументация, комментарии к рассматриваемым на занятиях вопросам)	Информационная рефлексия, культуротворчество, ценностно-смысловой компонент
Количество инициатив, существенных в рамках изучаемой дисциплины, по мнению преподавателя	Информационная рефлексия, культуротворчество, ценностно-смысловой компонент
Результаты итогового теста	Информационная грамотность, информационная компетентность, информационная рефлексия, ценностно-смысловой компонент, культуротворчество
Результаты творческой итоговой работы – анализ семиотического объекта	Информационная грамотность, информационная компетентность, информационная рефлексия, ценностно-смысловой компонент, культуротворчество

Таблица 2. Корреляция инструментария и видов деятельности с компонентами информационной культуры.

Результаты итоговых работ – письменного терминологического теста и творческой итоговой работы по анализу семиотического объекта, предусмотренные в конце семестра для каждой из групп, представляются нам эффективными для оценки каждого компонента информационной культуры. Результаты терминологического теста оценивались по шкале отношений, а результаты творческой итоговой работы оценивались по порядковой шкале.

Для выполнения данных работ студентам необходимо было продемонстрировать высокий уровень сформированности всех компонентов информационной культуры: определить размер своих информационных запросов и потребностей, рационально получить доступ к необходимой

информации, осуществить ее отбор и анализ, внедрить отобранную информацию в собственно формируемую информационную базу, эффективно использовать ее для поставленных целей.

Результаты терминологических тестов на протяжении всего семестра учитывались для оценки степени информационной грамотности, компетентности, а также для оценки общей успеваемости студентов контрольных и экспериментальных групп. Именно этот инструментарий позволяет судить об эффективности, конструктивности информационной деятельности, об эффективном использовании элементов разработанных электронных дидактических материалов по семиотике для удовлетворения своих поисковых запросов, о работе с электронным словарем, с технологиями мультимедиа и гипертекста, средствами Интернет и т.д. Эти результаты измерялись в шкале отношений.

Количество высказывающихся на занятиях студентов, безусловно, позволяет судить об уровне сформированности рефлексии, культуротворчества и ценностно-смыслового компонента у студентов гуманитарного направления подготовки, а также об уровне их мотивации к учебно-познавательной деятельности. Диалог с преподавателем на семинарских занятиях предполагает высокий уровень подготовленности учащихся по той или иной теме, умение отрефлексировать свои действия, умение справиться с поставленной задачей, высокий уровень мотивации.

Количество инициатив на занятиях также характеризует уровень мотивации к работе в диалоговом режиме, а количество инициатив по существу (высоко оцененных преподавателем устных ответов) свидетельствует о степени успеваемости студентов по семиотике. Эти виды деятельности также измерялись согласно шкале отношений.

Дополнительно в конце семестра были проведены опросы и анкетирование, которые позволили сделать вывод о степени мотивации к учебной деятельности и об уровне заинтересованности предметом.

Диагностика каждого вида деятельности и инструментария позволила разделить опрошенных в ЭГ и КГ на три группы с высоким, средним и низким результатом, что впоследствии позволит совершить взвешенную оценку каждого компонента информационной культуры.

Остановимся на результатах по каждому виду деятельности и инструментарии подробнее.

3.2 Виды деятельности и инструментарий проверки эффективности технологии внедрения электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике

Корректные ответы в терминологических тестах (КР1)

Программа курса, согласно учебному плану, делится на две части – программа курса Семиотики и программа курса Герменевтики. В наши задачи входило проведение эксперимента только по первой части программы – семиотики.

Курс лекций по семиотике в течение 1 семестра, согласно Программе курса (Приложение 1) занимает 40 часов, 17 аудиторных занятий, включает 18 тем. В течение одного семестра проводился эксперимент с участием одной экспериментальной и одной контрольной группы. Результаты сравнивались между собой.

В течение двух семестров в два этапа студентам экспериментальных и контрольных групп предлагалось ответить на вопросы терминологических тестов (КР1). Тесты проводились на 10 из 17 аудиторных лекционных занятиях по мере накопления студентами новой терминологии. Для подготовки к тестам студентам экспериментальных групп необходимо было обратиться к теоретическому блоку электронных обучающих ресурсов, поработать со словарем в блоке дополнительных материалов, используя гипертекстовые технологии, и пройти тесты для самопроверки указанного теоретического модуля (лекции), что, согласно нашему исследованию, способствует

формированию информационной грамотности и информационной компетентности студентов.

Студенты контрольных групп готовились по конспектам и ресурсам сети Интернет. Всего было проведено 10 проверочных работ в каждой из групп в 2009 и в 2010 гг. Вопросы были идентичными для всех групп. Количество правильных ответов, по отношению к общему числу вопросов для каждого из тестов, приведено на рисунках 26 и 27 для каждого этапа, где ось «занятия» отражает последовательно 10 занятий, а ось «успеваемость» - количество правильных ответов на тесты в процентах.

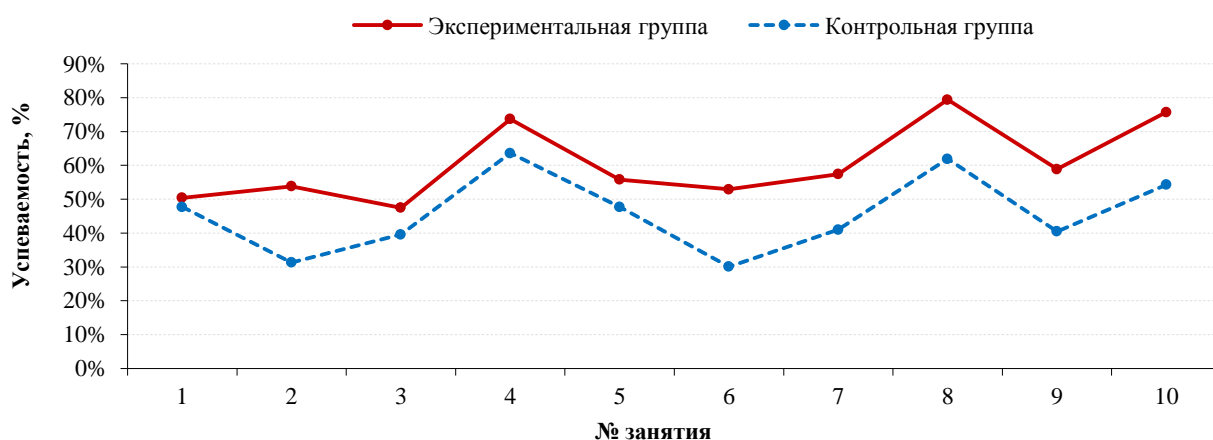


Рис. 26. Успеваемость по группам в 2009 году по результатам терминологических тестов.

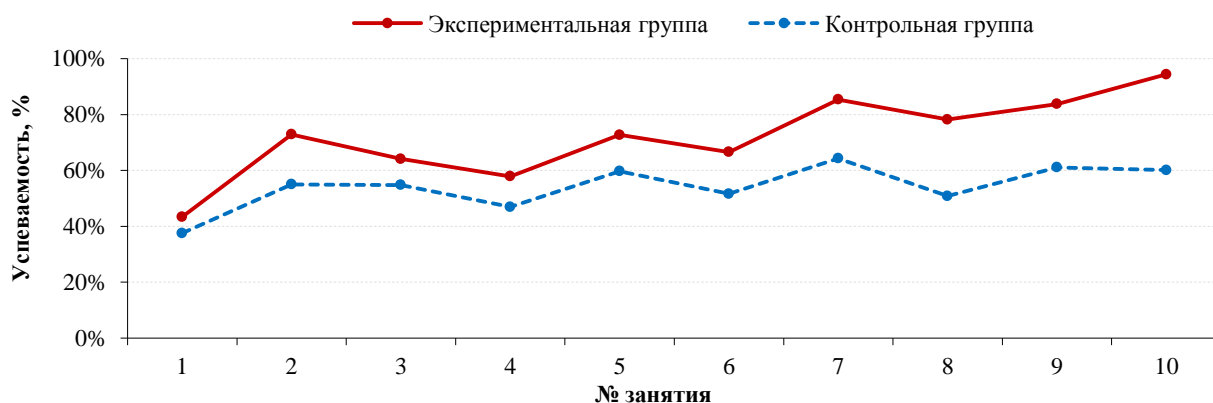


Рис. 27. Успеваемость по группам в 2010 году по результатам терминологических тестов.

Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной заметно лучше

результаты терминологических тестов и усвоения теоретического материала, чем в контрольной группе.

Сравнение динамики успешности выполнения тестов демонстрирует также динамику ее развития в течение всего эксперимента. Если на первых занятиях студентов 2009 года обучения контрольная группа показывала примерно одинаковые результаты по сравнению с экспериментальной, то с течением времени, ситуация изменилась. Кроме того, можно сказать, что с течением времени разрыв между группами увеличивался. Начиная с середины семестра (с 5-ого занятия), группа, обращающаяся к электронным дидактическим материалам, демонстрирует более высокую успеваемость, на некоторых занятиях даже на 38%. Группы 2010 года обучения показывают результаты с разницей до 40%, с преимуществом экспериментальной группы.

Для последующей оценки сформированности компонентов информационной культуры, на который будет влиять данный показатель, мы представили результаты тестирований в виде среднего количества студентов, получивших высокую оценку, среднюю и низкую. Высокая оценка присваивалась тестам с количеством правильных ответов выше 80%, средняя присваивалась тесту с количеством правильных ответов от 50% до 80%, низкая оценка присваивалась тестам с количеством правильных ответов менее 50%. Высокую оценку получили 72% ЭГ, 51% КГ, среднюю – 19% ЭГ и 15% КГ, низкую 9% ЭГ, 34% КГ. Результаты представлены на рисунке 28.

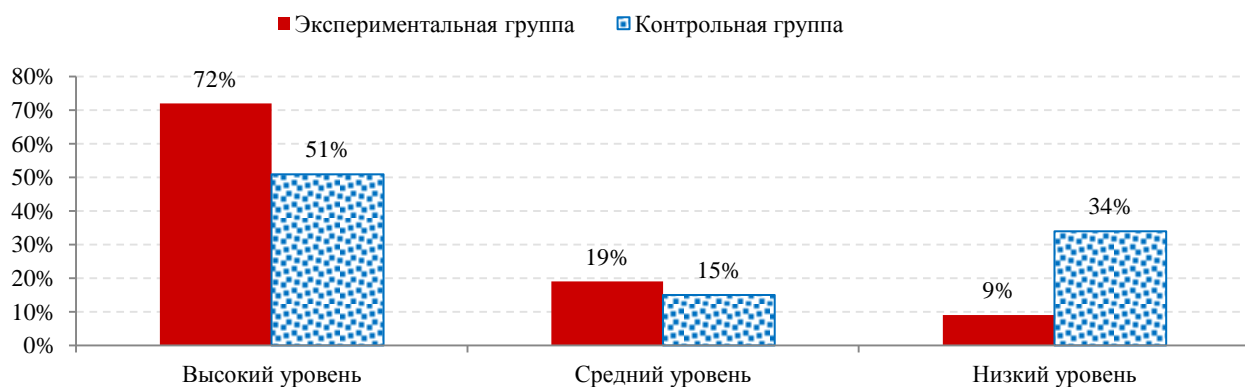


Рис. 28. Степень сформированности КР1.

Количество активных студентов в группе на протяжении всех занятий (КР2)

Практические занятия по семиотике подразумевают диалог с преподавателем, высказывание своего мнения, активную дискуссию с другими студентами, вопросы преподавателю, что предполагает формирование нескольких компонентов информационной культуры: рефлексии, культуротворчества и ценностно-смыслового компонента. Приведем некоторые результаты оценки групп по этим видам деятельности. Количество активно высказывающихся по теме занятия студентов в группе на протяжении всех занятий представлено на рисунках 29 и 30.

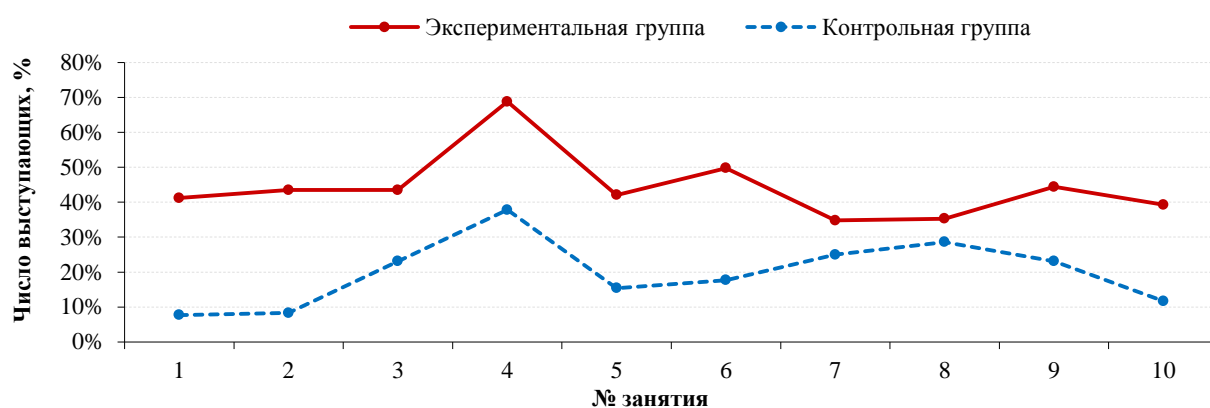


Рис. 29. Число выступающих на практических занятиях за 2009 год.

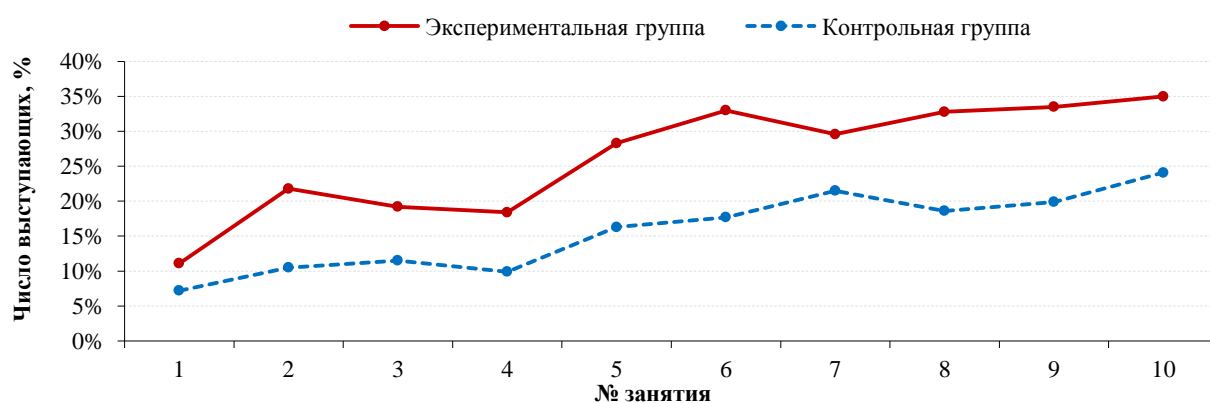


Рис. 30. Число выступающих на практических занятиях за 2010 год.

Рисунок 29 убедительно свидетельствует о том, что число студентов, способных вести равноправный диалог с преподавателем, гораздо выше в экспериментальной группе. Данные 2010 года по этому показателю почти на всех занятиях также подтверждают наши предположения о том, что количество активно высказывающихся на занятиях студентов гораздо выше в группе,

которая имела неограниченный доступ к разработанным нами электронным дидактическим ресурсам по предмету, причем к концу семестра этот показатель существенно вырос (Рис. 30).

Количество выступающих на занятиях оценивалось как высокое (более 30%), среднее (15-30%) или низкое (менее 15%). В этом разрезе количество выступающих от занятия к занятию за весь период разделилось следующим образом: высокое – 59% ЭГ, 41% КГ, среднее – 23% ЭГ и 27% КГ, низкое 18% ЭГ, 32% КГ (Рис. 31).

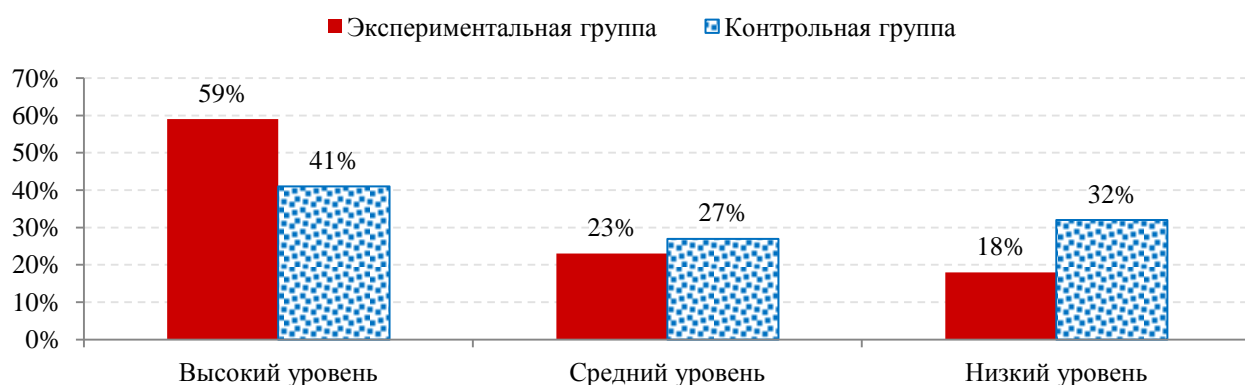


Рис. 31. Степень сформированности КР2.

Количество инициатив на занятиях (вступление в дискуссию, аргументация, комментарии к рассматриваемым на занятиях вопросам) (КР3)

Этот показатель позволил учесть все замечания, аргументы реплики студентов, имеющие отношение к обсуждаемым на занятиях вопросам.

В течение 10 семинарских занятий мы оценивали количество инициатив на каждом занятии. Графики составлены из расчета количество инициатив за занятие на количество человек в группе.

Результаты продемонстрированы на рисунках 32 и 33 для групп 2009, 2010 гг.

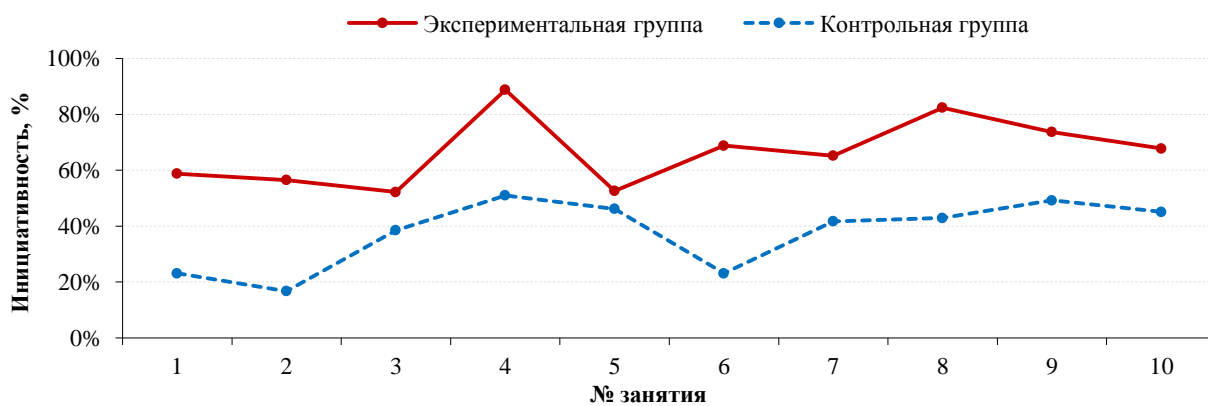


Рис. 32. Инициативность студентов на семинарских занятиях 2009 г.

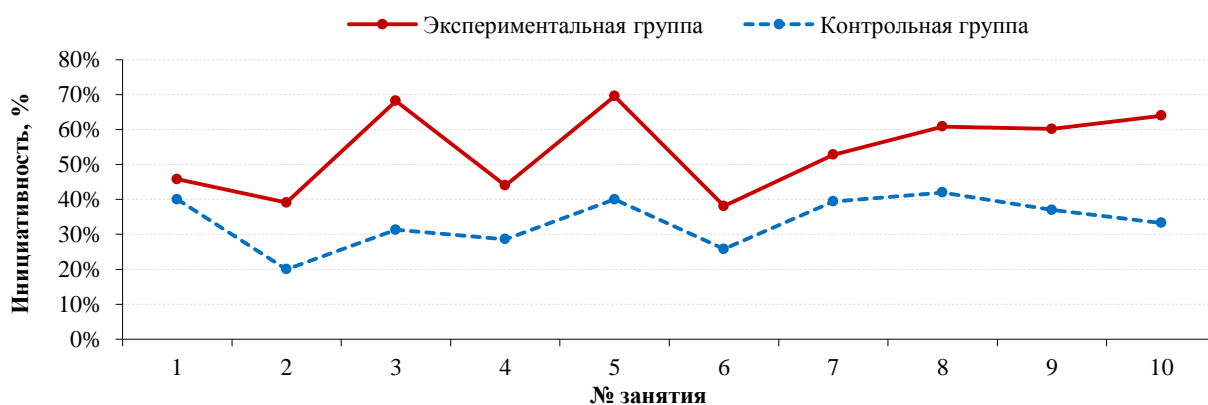


Рис. 33. Инициативность студентов на семинарских занятиях 2010 г.

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанные электронные материалы способствуют лучшей подготовке студентов к практическим занятиям, что мотивирует их к дискуссиям и диалогам по изучаемым темам дисциплины.

Количество инициатив на занятиях оценивалось как высокое (более 50%), среднее (30-50%) или низкое (менее 30%). В связи с этим уровень инициативности групп от занятия к занятию разделился следующим образом: высокий - 69% ЭГ, 45% КГ, средний – 24% ЭГ и 34% КГ, низкий - 7% ЭГ, 21% КГ (Рис. 34).

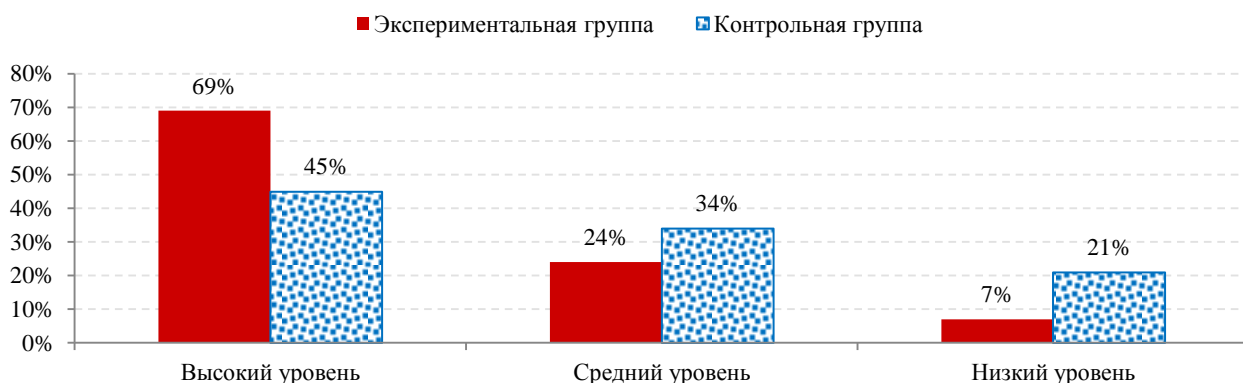


Рис. 34. Степень сформированности КР3.

Количество инициатив, существенных в рамках изучаемой дисциплины, по мнению преподавателя (КР4)

Мы уже отмечали результаты экспериментальной и контрольной групп по инициативности. Безусловно, для того, чтобы вступить в диалог с преподавателем, необходимо обладать определёнными знаниями по той или иной теме. Однако среди всех инициатив можно отметить наиболее точные ответы на вопросы преподавателя. Поэтому немаловажным является количество проявленных инициатив по существу, то есть количество устных ответов, оцененных преподавателем высоко. Этот показатель учитывался для каждой из групп на протяжении всего семестра и продемонстрирован на рисунках 35 и 36.

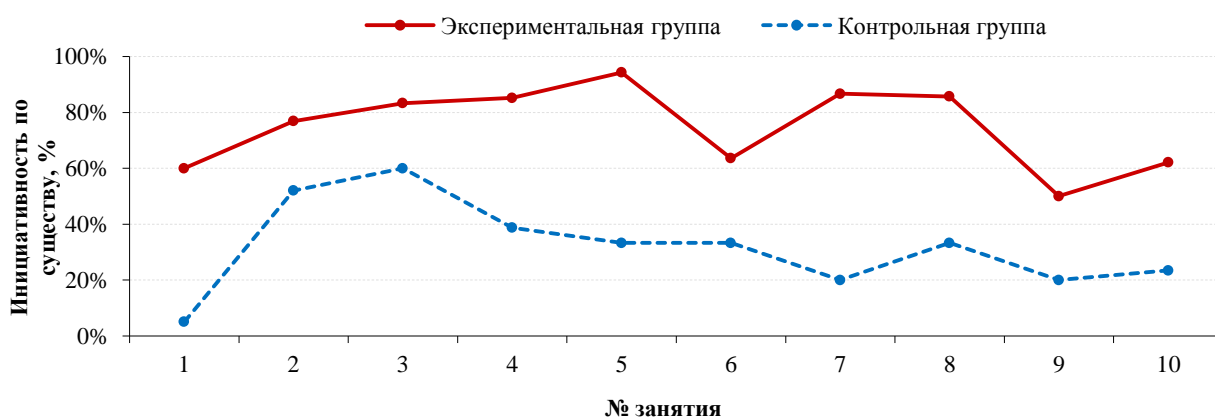


Рис. 35. Количество проявленных инициатив по существу за 2009 год.

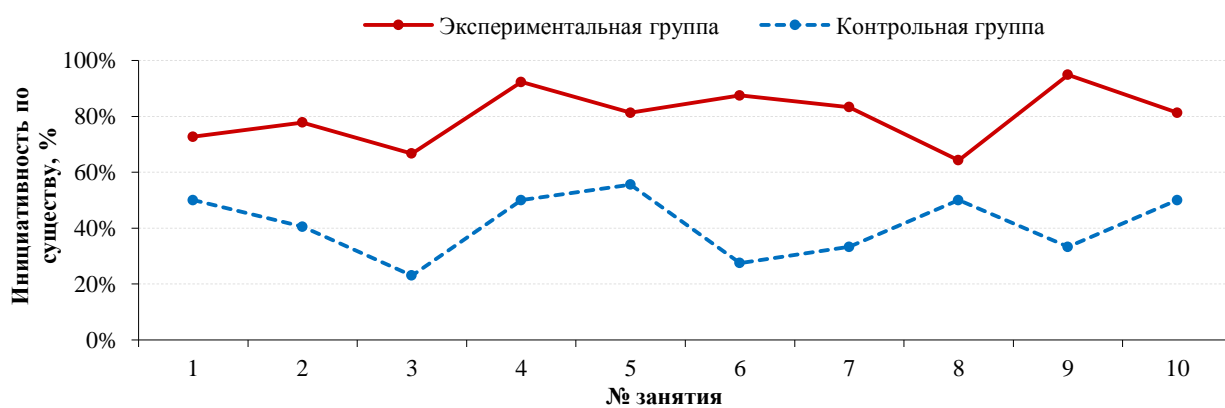


Рис. 36. Количество проявленных инициатив по существу за 2010 год.

Графики свидетельствуют о том, что подготовленность студентов экспериментальных групп к практическим занятиям и дискуссиям с преподавателем за два этапа эксперимента была значительно выше, благодаря подготовке к занятиям с использованием электронных средств обучения. Стоит отметить, что для оптимальной подготовки студентам требовалось не только проработать теоретический материал модулей, но и ознакомиться с научными текстами, как в текстовом редакторе, так и с использованием мультимедиа проигрывателя.

Количество инициатив по существу на занятиях оценивалось как высокое (более 50%), среднее (30-50%) или низкое (менее 30%). В связи с этим уровень инициативности групп от занятия к занятию разделился следующим образом: высокий - 66% ЭГ, 46% КГ, средний – 31% ЭГ и 32% КГ, низкий - 3% ЭГ, 22% КГ (Рис. 37).

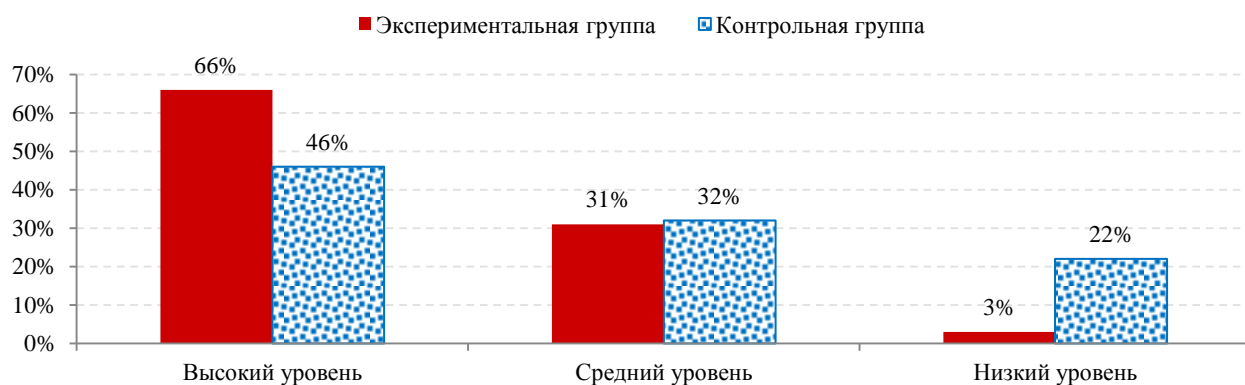


Рис. 37. Степень сформированности КР4.

Результаты итогового тестирования (КР5)

В процессе проведения эксперимента было решено ввести еще один параметр оценки результатов эффективности внедрения электронных дидактических материалов по семиотике в процесс обучения – итоговое тестирование, состоящее из 40 вопросов. Для подготовки к подобному тестированию студенту необходимо было задействовать все свои навыки и умения работы с электронным пособием и средствами Интернета, что требует высокого уровня информационной культуры.

Итоговое тестирование было проведено во всех академических группах 2009-2013 гг. Результаты тестов можно оценить по диаграмме на рисунках 38, 39.

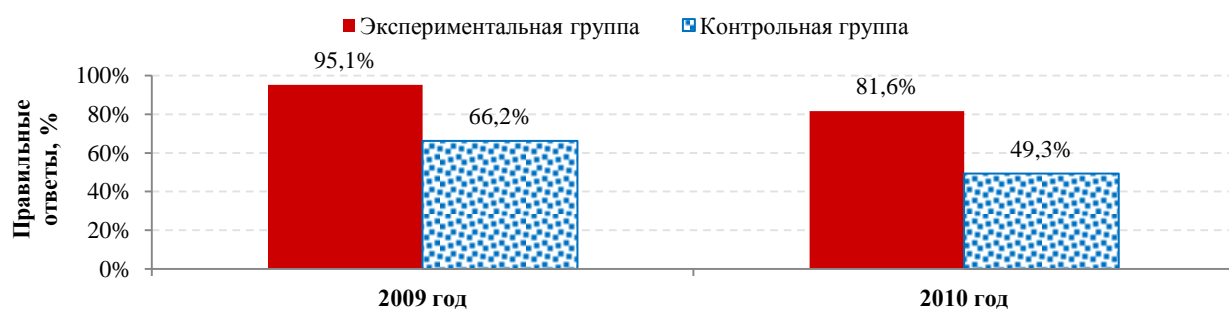


Рис. 38. Результаты итогового тестирования за 2009 и 2010 гг.



Рис. 39. Результаты итогового тестирования за 2011-2013 гг.

Графики свидетельствуют о том, что результаты итогового тестирования за весь семестр обучения экспериментальных групп БГТУ оказались намного лучше на всех этапах эксперимента.

Для последующей оценки сформированности компонентов информационной культуры, мы представили результаты тестирования в виде

среднего количества студентов, получивших высокую оценку, среднюю и низкую. Высокая оценка присваивалась тестам с количеством правильных ответов выше 80%, средняя присваивалась тесту с количеством правильных ответов от 50% до 80%, низкая оценка присваивалась тестам с количеством правильных ответов менее 50%. Высокую оценку получили 64% ЭГ, 33% КГ, среднюю – 26% ЭГ и 32% КГ, низкую 10% ЭГ, 35% КГ. Результаты представлены на рисунке 40.

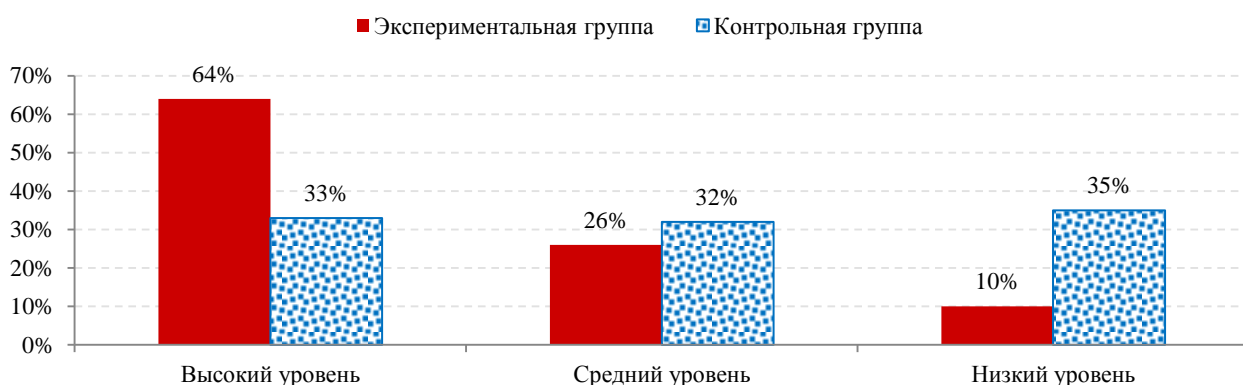


Рис. 40. Степень сформированности КР5.

Результаты творческой итоговой работы – анализа семиотического объекта (КР6)

На итоговом недифференцированном зачете студентам 2009 и 2010 гг. предлагалось представить анализ своего семиотического объекта. Среди всех работ преподаватель отметил лучшие работы, выполненные на «отлично» или «хорошо».

Критериями оценки работы стали: соответствие анализа изначальному плану работы, общему для всех семиотических объектов; полнота раскрытия своей темы; корректное использование терминов в контексте индивидуальной темы; наглядность и логика изложения материала; отсутствие ошибок, неточностей, погрешностей в анализе; творческая составляющая анализа (наличие любопытного факта о семиотическом объекте, нестандартное применение термина в контексте анализа, противоречивые варианты использования терминов и проч.).

Примерная структура семиотического анализа:

- привести краткую историческую/этимологическую справку о выбранном объекте;
- определить тип своего знака (согласно триаде Ч.С. Пирса);
- выделить форму и материал плана выражения и плана содержания;
- определить, при наличии, межкультурную омонимию;
- выделить аспекты парадигматики, синтагматики, прагматики (внешней/внутренней);
- определить коннотации, осечки, препятствия, концепт;
- определить мотивированный знак или нет;
- определить допущения, если возможно.

Разбор каждого семиотического объекта индивидуален. Структура разбора может расширяться или сокращаться, в зависимости от типа выбранного объекта. Студенты согласовывают структуру своего разбора с преподавателем.

В Приложении 1 приведены две работы по анализу семиотических объектов.

Анализ семиотического объекта «Роза в Древней Греции» заслужил оценку «отлично». Работа полностью соответствует плану разбора, материал изложен кратко и логично, текст работы не перегружен лишней информацией об объекте, использование терминов корректно. Семиотический объект представлен полно и подробно. Особенно можно отметить выделение именно синтагматических коннотаций, а также подробное раскрытие прагматического аспекта.

Анализ семиотического объекта «Иероглиф Тянь» получил оценку «удовлетворительно». Работа соответствует только некоторым пунктам плана анализа, термин «парадигматика» представлен только формально, анализ перегружен исторической справкой, не имеющей прямого отношения к основному плану. Не определен тип знака, что является обязательной ступенью любого анализа. Таким образом, тема раскрыта не полностью.

На рисунке 41 приведены результаты итоговых работ за 2009 и 2010 гг.



Рис. 41. Результаты итоговых творческих работ за 2009 и 2010 гг.

Диаграмма на рисунке 41 свидетельствует об улучшении результатов итоговой работы в связи с использованием электронных ресурсов по семиотике.

Результаты этого критерия были представлены в виде среднего количества студентов, получивших высокую оценку, среднюю и низкую. Высокая оценка соответствовала оценке «отлично», средняя – оценке «хорошо», а низкая – оценке «удовлетворительно» и ниже. Высокую оценку получили 71% ЭГ, 51% КГ, среднюю – 25% ЭГ и 35% КГ, низкую 4% ЭГ, 14% КГ. Результаты представлены на рисунке 42.

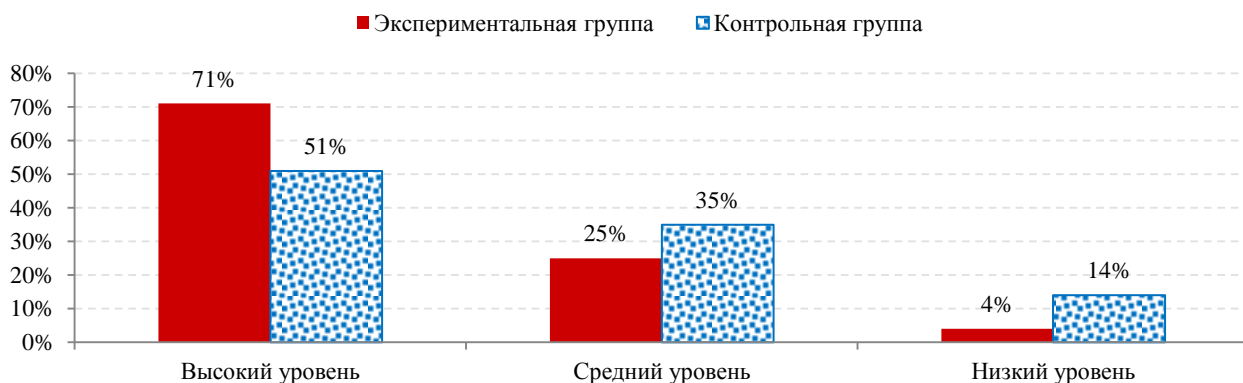


Рис. 42. Степень сформированности КР6.

Степень сформированности компонентов информационной культуры на основе выделенных видов деятельности и инструментария

Напомним, что уровень сформированности информационной культуры не может быть сведен только к количественным показателям или результатам измерений. Так, в нашем исследовании были установлены эмпирические

референты, по которым можно судить, в каком соотношении выделенные критерии формируют указанный компонент, что позволило определить вес каждого критерия для оценки того или иного компонента информационной культуры. На основании выделенных эмпирических референтов, была осуществлена оценка сформированности компонентов информационной культуры на основе формирующих их критериев. Результаты представлены на рисунке 43.

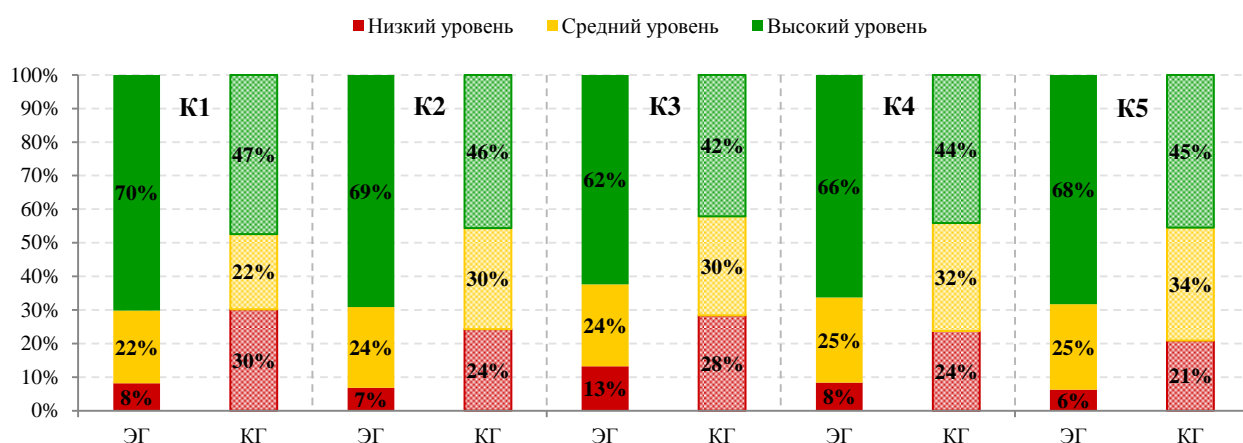


Рис. 43. Сформированность компонентов информационной культуры (постэкспериментальный срез).

Целью любого педагогического эксперимента является эмпирическое подтверждение или опровержение гипотезы исследования и/или справедливости теоретических результатов, то есть обоснование того, что предлагаемое педагогическое воздействие более эффективно (или, возможно, наоборот – менее эффективно). Различие эффектов педагогических воздействий будет обосновано, если экспериментальная и контрольная группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам, различаются после реализации педагогических воздействий. Для этой цели в работе использовался статистический критерий хи-квадрат, который позволил на основании данных, полученных в результате эксперимента, принять обоснованное решение о случайности совпадений и различий.

Выбор данного критерия обуславливается получением данных в результате исследования в порядковой шкале с числом градаций, равным трем (высокий уровень, средний уровень, низкий уровень). Для критического

значения критерия хи-квадрат в данной работе был взят уровень значимости $\alpha = 0,05$, то есть допускается не более чем 5% возможность ошибки. Само критическое значения критерия для данного уровня значимости и данного числа градаций равно 5,99.

Эмпирическое значение критерия хи-квадрат вычисляется по следующей формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \text{ где}$$

N – число членов экспериментальной группы;

M – число членов контрольной группы;

L – количество уровней градаций;

n_i – число членов экспериментальной группы, получивших i -ый балл;

m_i – число членов контрольной группы, получивших i -ый балл.

В силу многокомпонентности описание и сравнение экспериментальной и контрольной групп по каждому из компонентов производилось независимо. Результаты расчетов были сведены в таблицу 3.

Обозначение компонента	Название компонента	Эмпирическое значение критерия χ^2 при сравнение экспериментальной и контрольной групп	
		до эксперимента	после эксперимента
K1	Информационная грамотность	0,52	13,24
K2	Информационная компетентность	0,24	11,90
K3	Информационная рефлексия	0,30	7,74
K4	Ценностно-смысловой компонент	0,27	9,76
K5	Информационное культуротворчество	0,58	10,54

Таблица 3. Эмпирические значения критерия χ^2 при сравнение экспериментальной и контрольной групп.

Из результатов, приведенных в таблице, видно, что эмпирические значения критерия для всех компонентов при сравнении ЭГ и КГ до эксперимента существенно ниже критического значения критерия, обозначенного выше. Следовательно, характеристики экспериментальной и контрольной групп до эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию хи-квадрат. Эмпирические же значения критерия после эксперимента превышают критическое значение критерия. Это означает,

что достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после эксперимента по статистическому критерию хи-квадрат равна 95%.

Таким образом, так как характеристики экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05, и, одновременно с этим, достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после эксперимента равна 95%, можно сделать вывод, что применение предлагаемого педагогического воздействия приводит к статистически значимым (на уровне 95% по критерию хи-квадрат) отличиям результатов.

На *констатирующем* этапе эксперимента была разработана анкета с целью опроса студентов экспериментальных групп, насколько полезным оказались разработанные нами электронные обучающие материалы в процессе подготовки к занятиям, дискуссиям и тестам. Подобный опрос позволил реализовать регуляционный компонент рефлексии.

В процессе проведения интервью по неструктурированной анкете с большим количеством вопросов было опрошено 19 человек из экспериментальной группы 2009 года, 21 человек из экспериментальной группы 2010 года, и 29 человек из экспериментальной группы 2011 года. Всего было опрошено 69 человек. Результаты опроса свидетельствуют о том, что студенты заинтересованы в использовании новых информационных технологий в процессе учебно-познавательной деятельности, что способствует дополнительной мотивации к обучению.

Результаты опроса:

- 98,6% заявили, что считают электронное учебное пособие более удобным и эффективным, чем традиционный учебник.
- Все опрошенные заявили, что активно пользовались электронным учебником для подготовки к сдаче зачета по предмету и написания индивидуальной итоговой работы по дисциплине.
- 92,8% отметили, что обращались к пособию регулярно преимущественно перед практическими занятиями.

- 79,7% отметили, что обращались к пособию регулярно при подготовке к лекциям.
- 14,5% отметили, что обратились к пособию всего несколько раз за весь семестр.
- Среди самых полезных разделов учебника были выделены: видеокomentarии преподавателя, примеры итоговых работ, словарь терминов, тексты лекций.
- Среди основных преимуществ студентами были отмечены гиперссылки и мультимедиа.

Итак, по результатам эксперимента можно отметить возрастание у студентов объема профессиональных знаний и готовность их использовать в будущей профессиональной деятельности. В ходе эксперимента за счет использования электронных дидактических ресурсов у экспериментальных групп была увеличена доля внеаудиторной работы с ИКТ, что, согласно устным опросам, не вызвало негатива со стороны студентов, так как полученные ими задания отвечали их личным и профессиональным интересам. Более того, возросла инициативность студентов, которые стали активными участниками учебного процесса, улучшилась успеваемость в целом.

Результаты по выделенным нами в начале эксперимента видам деятельности и инструментарию формирования каждого компонента информационной культуры свидетельствуют о том, что обучение с помощью электронных материалов по семиотике является более эффективным, чем традиционное обучение без использования компьютерных средств.

Разработанные профессионально ориентированные электронные дидактические материалы и технология их интегрирования в курс Семиотики используются по настоящее время.

Выводы по Главе 3

1. По результатам эксперимента отмечаются высокие результаты у контрольных групп согласно всем выделенным видам деятельности и

инструментария. В качестве инструментария и видов деятельности, позволяющих оценивать степень сформированности компонентов информационной культуры, были предложены:

- Результаты терминологических тестов в течение всего семестра.
- Количество активных студентов в группе на протяжении всех занятий.
- Количество инициатив на занятиях (вступление в дискуссию, аргументация, комментарии к рассматриваемым на занятиях вопросам).
- Количество инициатив, существенных в рамках изучаемой дисциплины, по мнению преподавателя.
- Результаты итогового теста.
- Результаты творческой итоговой работы – анализ семиотического объекта.

Полученные нами статистические данные убедительно свидетельствуют об оптимизации учебного процесса и повышении темпов освоения предметной области.

2. Применение технологии интегрирования электронных дидактических материалов по семиотике может гарантировать прочное усвоение студентами профессиональных знаний, умений и навыков, о чем убедительно свидетельствуют данные постэкспериментальной диагностики. Такие личностные качества, как стремление к творчеству, ответственность за выполняемое задание, умение организовать собственную учебно-познавательную деятельность, инициативность успешно формируются в процессе выполнения заданий с использованием компьютерных технологий.

3. Профессионально ориентированные электронные дидактические материалы по дисциплине «Семиотика», входящей в федеральный компонент направления «Теоретическая и прикладная лингвистика», разработанные на основе принципов модульности с использованием гипертекстовых и мультимедиа технологий, предоставляют обучающимся широкие возможности по поиску, обработке и усвоению необходимого теоретического материала, а также при выполнении практических и контрольных заданий,

ведении самоконтроля и осуществлении самостоятельной поисковой учебной деятельности за счет удобной навигации, широкого ссылочного аппарата, системы контрольных заданий, интерактивного характера видов деятельности;

4. Электронные дидактические ресурсы, интегрированные в образовательный процесс студентов-лингвистов, успешно взаимодействуют с традиционными средствами и формами обучения, что способствует не только передаче знаний и формированию компетентностной основы в указанной предметной области, но также развитию всех компонентов ИК, а именно: информационной грамотности, информационной компетентности, информационного ценностно-смыслового компонента, информационной рефлексии и информационного культуротворчества. Технология интегрирования электронных дидактических ресурсов в образовательный процесс способствует также его оптимизации и интенсификации, а также повышению мотивации студентов к учебной деятельности.

5. Технология создания и использования электронных дидактических ресурсов по семиотике может быть использована для проектирования ресурсов по другим гуманитарным предметам.

Как мы видим, результаты тестирования, анкетирования, наблюдения и других методов оценки успеваемости студентов подтвердили нашу гипотезу о том, что предложенная технология интегрирования разработанных нами электронных дидактических материалов в курс обучения семиотике способствует повышению успеваемости студентов, формированию всех компонентов информационной культуры.

Электронные материалы служили интенсификации погружения студентов в работу с информацией, способствовали сознательному формированию и развитию навыков работы с информацией учащихся, давали возможность закреплять полученные навыки в непосредственной учебной деятельности.

Заключение

В процессе выполнения данного научного исследования, проведенного в соответствии с поставленной целью и задачами, были получены следующие основные результаты.

Проанализированы состояние и перспективы использования ИКТ в высшей школе, а также обоснована актуальность внедрения ИКТ в процесс обучения семиотике. Теоретически обоснована необходимость разработки технологии интегрирования электронных дидактических материалов в учебный процесс.

Выявлены противоречия между современными требованиями к подготовке специалиста гуманитарного направления подготовки, современными потребностями учащихся в условиях информатизации общества, и недостаточным соответствием этим требованиям действующей образовательной системы, учебно-методического обеспечения и уровня информационной культуры студентов.

Уточнена структурно-содержательная характеристика информационной культуры студентов-лингвистов, средствами формирования которой выступают электронные дидактические материалы; определены принципы формирования содержательной компоненты данных ресурсов. Установлены средства дидактического обеспечения процесса разработки электронных дидактических материалов.

Теоретически обоснована технология и принципы формирования компонентов информационной культуры в рамках определенной предметной области гуманитарного направления подготовки «Семиотика», входящей в федеральный компонент направления «Теоретическая и прикладная лингвистика», с использованием ИКТ.

На основе анализа и отбора соответствующих общедидактических и специальных принципов реализована задача формирования авторского электронного дидактического ресурса, интегрированного в общую систему подготовки студентов – лингвистов в области дисциплины «Семиотика»,

характеризующейся немногочисленностью исследований. При этом конкретизирована роль современного педагога в процессе обучения с использованием ИКТ.

Определены основные виды деятельности и инструментарий проверки эффективности формирования информационной культуры на основе разработанной технологии интегрирования электронных дидактических материалов в образовательную деятельность и осуществлена их экспериментальная проверка.

Оценивая эффективность технологии интегрирования электронного ресурса по семиотике в учебный процесс, необходимо отметить, что обработка полученных данных с помощью математических и статистических методов исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. Использование в учебном процессе разработанной технологии по внедрению ИКТ обеспечивает возможность для взаимодействия традиционных средств обучения и электронных. Содержание и виды работ с использованием электронного ресурса обеспечивает необходимый уровень усвоения получаемых знаний, а также способствует динамике развития выделенных компонентов информационной культуры.

Таким образом, проведенная нами исследовательская и экспериментальная работа свидетельствует о достижении поставленной цели - теоретическом обосновании, научно-практической разработке и экспериментальной проверке технологии интегрирования электронных дидактических материалов в процесс обучения семиотике с целью формирования информационной культуры студентов-лингвистов. Полученные выводы подтверждают выдвинутую гипотезу и доказывают положения, выносимые на защиту.

Библиография

1. Абросимов А. Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. – Москва : Образование и информатика, 2004 – 254 с.
2. Агафонова Ю. А. Психологические аспекты формирования коммуникативной культуры учащихся в школьных СМИ // Образовательные технологии XXI века. – Москва, 2008. – С. 82–87.
3. Агашкова С. В. Медиаобразовательная компетентность учителя // Образовательные технологии XXI века. – Москва, 2009. – С. 42–44.
4. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 472 с.
5. Аكوпова М. А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ. - Санкт-Петербург : Наука, 2003. - 180 с.
6. Аكوпова М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2004. – 368 с.
7. Акулич О. Е. Методика реализации ценностно-смысловых ориентиров студентов при изучении медицинской и биологической физики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. - Челябинск, 2005. – 223 с.
8. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов на Дону : Феникс, 2006. – 332 с.
9. Алмазова Н. И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации : когнитивный и дидактический аспекты. – Санкт-Петербург : Наука, 2003. —139 с.
10. Алмазова Н. И. Поликодовая дидактика: антропоцентризм vs. «технологии» в обучающих стратегиях // Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты. – Санкт-петербург, 2011. – С. 11.

11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
12. Андреев А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
13. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – Москва : Просвещение, 1968. – 251 с.
14. Асмолов А. Г. Психология личности. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
15. Ахаян А. А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2001. – 439 с.
16. Ахметжанова Г. В. Информационно-коммуникативная компетентность как фактор повышения конкурентоспособности бакалавров педагогики / Г. В. Ахметжанова, А. В. Богданова / Вест. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2011. – № 3. – С. 51–55.
17. Байденко В. И. Болонские реформы : некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14-19.
18. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2006. – 72 с.
19. Бакулина Ю. В. Медиакультура в сфере образовательной рефлексии // Наука. Философия. Общество : материалы V Рос. философ. конгресса. Т. 3. – Новосибирск, 2009. – С. 455–456.
20. Балашов Ю. К. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма / Ю. К. Балашов, В. А. Рыжов. – Москва : Высш. школа, 1987. – 171 с.
21. Барулин А. Н. Введение в семиотику [Электронный ресурс] : электронный курс лекций. – Москва : Изд-во РГГУ, 1998. – CD-ROM.
22. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984-1985. – Москва, 1986. – С. 125.

23. Бахтиярова Л. Н. Компьютерные технологии как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности : (на примере бизнес – планирования) / Л. Н. Бахтиярова, А. А. Червова. – Новгород : ВГИПА, 2003. – 205 с.
24. Беленова Л. Ю. Педагогические условия применения гипертекстовой технологии как средства обучения студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Самара, 2008. – 188 с.
25. Беляева Л. Н. Информационное пространство филолога и принципы его организации [Электронный ресурс] // Известия РГПУ. – 2004. – № 9 – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-prostranstvo-filologa-i-printsipy-ego-organizatsii> (22.08.14).
26. Белякова Н. М. Формирование социокультурной компетенции студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 03.00.02. – Санкт-Петербург, 2008 – 24 с.
27. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (22.08.14).
28. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – Москва : Высш. школа, 1989. – 101 с.
29. Богуславская Т. Н. Влияние мотивации на качество освоения психологических компетенций в педагогическом вузе // Теоретико-методологические подходы к моделированию гуманитарных технологий в образовании. – Саранск, 2009. – С. 100-115.
30. Бодалев. А. А. Психология общения : энцикл. словарь. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 601 с.

31. Бойко Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социологические исследования. -2002. - № 3. - С. 78–82.
32. Болонский процесс : середина пути / под ред. В. И. Байденко. - Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2005. - 379 с.
33. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
34. Бондаренко Е. А. Информационно-коммуникативная среда современного образования : этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. – Москва, 2008. – С. 23–28.
35. Бордовская Н. В. Качество высшего образования // Академические чтения. – Вып. 3 : Теория и практика модернизации высшего образования. – Санкт-Петербург : РГПУ, 2002. – С. 58-61.
36. Бочарова Е. Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. - Саратов, 2005. - 23 с.
37. Бочков В. Е. Проектирование информационно-образовательной среды открытого дистанционного образования: системные подходы к формированию институционального элемента экономики знаний. – Москва : ИДО-МНМЦ «СОО» МГИУ, 2006. – 386 с.
38. Бровкина Н. Д. Интерактивные методы обучения в преподавании финансово-контрольных дисциплин в вузе. – Москва : Финакадемия, 2010. – 17 с.
39. Бутенко А. В. Критическое мышление : метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Аспект Пресс, 2002. – 387 с.
40. Бутенко А. В. Критическое мышление : метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие / А .В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2002. – 176 с.

41. Бушев А. Б. Интернализация образования: три разных опыта использования новых информационных технологий в учебных целях // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI в. в техническом университете. Ч. 3. Коммуникативное пространство профессиональной культуры. Коммуникативные стратегии информационного общества : тр. 8-й Междунар. науч.-практ. конф. Кн. 1. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – С. 173-185.
42. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 336 с.
43. Веряев А. А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Барнаул, 2000. – 367 с.
44. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе. – Тольятти, 1999. – 305 с.
45. Воронина Т. П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы. – Москва : ЦАГИ, 1995. – 111 с.
46. Вострикова Н. М. О современном понимании и развитии понятия «мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5.
47. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации психических функций // Собр. соч. В 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 488 с.
48. Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы : учеб. – метод. комплекс. – Москва : Вуз. книга, 2007. – 28 с.
49. Гарькин В. И. Динамика учебно-познавательной активности студентов / В. И. Гарькин, И. Е. Столярова // Социологические исследования. - 2002. -№ 3. - С. 70–74.
50. Гендина Н. И. Формирование информационной и медиаграмотности в условиях информационного общества : новая инициатива ЮНЕСКО и

- проблемы российского информационного образования // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 140–161.
51. Главацкий С. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения МГУ / С. Главацкий, И. Бурыкин. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 156 с.
52. Глазова В. Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Экономика и управление. – 2013. – № 1 (12). – С. 28-30.
53. Гулякин Д. В. Информационная культура и ее аспекты // «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону» : материалы XIII науч.-техн. конф. Т. 2 : Общественные науки. – Ставрополь, 2009. – С. 181.
54. Гура В. В. Принцип культуросообразности при разработке электронных образовательных ресурсов // Педагогические науки : сб. науч. тр. – Бердянск, 2007. – С. 26– 31.
55. Гура В. В. Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. – 74 с.
56. Гурье Л. И. Современные средства обучения в процессе повышения квалификации преподавателей вузов // Образовательные технологии и общество. – 2009. – Т. 12, №1. – С. 324.
57. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
58. Демидов А. А. Этика информационного общества: российская модель, питерский вариант // Информация для всех / ЮНЕСКО. – Москва, 2008. – С. 1-3.
59. Дендеберя А. П. Проектирование информационно-дидактической среды педагогического вуза // Вест. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3 : Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 56-61.
60. Джалалуддин А. К. Применение компьютера для целей непрерывного образования // Перспективы. – 1991. – № 2. – С. 23-38.

61. Дзугкоева М. Г. Психические новообразования студенческого возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 1999. – 157 с.
62. Дзялошинский И. М. Доступ граждан к информации в России материалы к докладу // Информация для всех / ЮНЕСКО. – Москва, 2008. – С. 1–23.
63. Дублинская декларация : ГОСТ Р 7.0.10-2010. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Набор элементов метаданных «Дублинское ядро» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.normacs.ru/Doclist/doc/VUNV.html> (29.08.14).
64. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – Москва : Дрофа, 2008. – 210 с.
65. Ермолаев А. Ю. Математическая статистика для психологов. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 2003. – 336 с.
66. Ершов А. П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист. – 1988. – № 2. – С. 82–92.
67. Ефимова С. А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2006, – 183 с.
68. Жукова Н. С. Сравнительный анализ уровня информационной грамотности студентов сетевого поколения в России и Германии // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т. 14, № 2. – С. 539–565.
69. Журавлева О. Б. Управление Интернет-обучением в высшей школе / О. Б. Журавлева, Б. И. Крук, Е. Г. Соломина. – 2-е изд. – Москва : Горячая линия – Телеком, 2007. – 224 с.
70. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2008. – 192 с.
71. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2004. – 175 с.

72. Зайцева Е. М. Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 19 с.
73. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2002. – 19 с.
74. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие. – Москва : Академия, 2003. – 249 с.
75. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург : РГППУ, 2002. – 126 с.
76. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. № 4. – С. 23-29.
77. Зимина О. В. Печатные и электронные учебники в современном высшем образовании : теория, методика, практика / О. В. Зимина, А. И. Кириллов. – Москва : МЭИ, 2003. – 167 с.
78. Зимина О. А. Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. - Краснодар, 2004. - 241 с.
79. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 52-54.
80. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Москва : Логос, 2002. – 249 с.
81. Зиновьева Н. Б. Информационная культура личности : введение в курс. – Краснодар : Либерия-Бибинформ, 2007. – 135 с.
82. Иванова Е. О. Содержание образования: культурологический подход / Е. О. Иванова, И. Н. Осмаловская, И. В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 13-19.
83. Иванова Л. А. Медиаобразование учащихся среднего школьного возраста на уроках иностранного языка (на материале видео) : актуализация

- проблемы // Вопросы педагогического образования. – 1999. – № 10. – С. 107-115.
84. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя / А. А. Кузнецов [и др.] // Информатика и образование. – 2010. – № 4. – С. 3.
85. Информационные образовательные ресурсы и компьютерное сопровождение в подготовке студентов в условиях междисциплинарной интеграции / В. В. Лаптев [и др.] // XI Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика – 2008». Мат. конф. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 205.
86. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
87. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе : [учеб.-метод. пособие] / Д. П. Тевс [и др.]. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 250 с.
88. Кабанова Л. В. Формирование дидактической системы ВУЗа на основе использования современных образовательных технологий [Электронный ресурс] / Л. В. Кабанова, О. В. Бердова // Евразийское пространство. Приоритеты социально-экономического развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 12 мая 2011 г., Москва. – Режим доступа: http://www.gosbook.ru/system/files/documents/2011/10/06/conf_12-05.pdf (29.08.14).
89. Каган М. С. Перспективы развития гуманитарных наук в XXI веке // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века : материалы междунар. науч. конф. 18 мая 2001 г., Санкт-Петербург. – Вып. № 12. - Санкт-Петербург, 2001. – С. 9-14.
90. Кадубец Т. П. Педагогическая среда виртуальной реальности как средство развития личности школьника // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 102. – С. 190-194.

91. Калмыков А. А. Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию : учеб. пособие / А. А. Калмыков, О. А. Орчаков, В. В. Попов. – Москва : Моск. гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (технический университет), 2005. – 180 с.
92. Каракозов С. Д. Информатизация высшего образования в России / С. Д. Каракозов, Д. П. Тевс // Мир науки, культуры, образования – 2010. – № 3. – С. 202-230.
93. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–55.
94. Килькеев В. Н. Клиффорд Гирц: концепция культуры и семиотический подход к её изучению // Вест. Челяб. гос. ун-та. Философия. Социология. Культурология. – 2009. – Вып. 11. – С. 138-142.
95. Ким В. С. Тестирование учебных достижений. – Уссурийск : Изд. УГПИ, 2007. – 214 с.
96. Кипень Н. А. Использование ИКТ для реализации модели самообучающейся организации на примере академии МУБиНТ [Электронный ресурс] / Н. А. Кипень, О. В. Бердова // Евразийское пространство : приоритеты социально-экономического развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 12 мая 2011 г., Москва. – Режим доступа: http://www.gosbook.ru/system/files/documents/2011/10/06/conf_12-05.pdf (28.08.14)
97. Климова Т. Е. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной подготовке студентов : метод. пособие / Т. Е. Климова, Л. З. Давлеткиреева, М. В. Романова. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 171 с.
98. Коваль Т. С. Развитие содержания понятия «информационная культура личности» [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. Сер.: Педагогика. – 2007. – Вып. 7 (70). – Режим доступа:

<http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/koval- t. s. 67 72 7 70 2007.pdf>

(28.08.14).

99. Ковтун Е. Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Электронный ресурс] / Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова. – Режим доступа: <http://www.msu.ru/innova-tion/nmo/oop.pdf>.
100. Коган Е. Я. Курс «Информационная культура» - региональный компонент школьного образования / Е. Я. Коган, Ю. А. Первин // Информатика и образование. – 1995. – № 1. – С. 22-28.
101. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.
102. Козлов И. В. Педагогическая система как педагогическая основа проекта / И. В. Козлов, Ю. В. Чеслер, Н. А. Тоскина. – Санкт-Петербург, 1995-1997.
103. Кондаков А. Развитие информационно-образовательной среды – условие успешного введения ФГОС [Электронный ресурс] // Просвещение. – 2011. – № 47. – Режим доступа: <http://www.prosv.ru/ebooks/bulleten/bul47.pdf> (28.08.14).
104. Конструктор электронных курсов, тестов, упражнений Eauthor [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learnware.ru/static.php?id=3030>.
105. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] // Российское образование : образовательный портал. – Москва, 2002. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (28.08.14).
106. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163. – Москва, 2011. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=161565;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.52828708733432;from=111328-0> (28.08.14).

107. Корнилова Т. В. Введение в психологический эксперимент : учеб. для ВУЗов. – Москва : Изд-во ЧеРо, 2001.– 256 с.
108. Кравец В. А. Вопросы формирования информационной культуры [Электронный ресурс]. – Харьков, 1999. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/00/4_00/ku.html (28.08.14).
109. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособие. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
110. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика : язык тела и естественный язык. – Москва : Нов. лит. обозр., 2004. – 584с.
111. Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. – Москва : Изд-во ЦГЛ, 2005. – 80 с.
112. Круглова Н. Ф. Как помочь ребенку успешно учиться в школе. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 128 с.
113. Кумарина Г. Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1991. – 34 с.
114. Кырчикова Д. А. Персональный Web-сайт учителя как современное дидактическое средство / Д. А. Кырчикова, Н. С. Смольникова // Человек в мире культуры. – 2013. – № 3. – С. 65-70.
115. Лебедева М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95-100.
116. Леонтьев Д. А. Психология эмоций и мотивация : (программа курса лекций и семинарских занятий по общей психологии (для вечернего отделения). – Москва : МГУ, 2008. – 10 с.
117. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания : учеб. пособие для школ. психологов и педагогов. – Москва : Академкнга, 2003. – 332 с.
118. Лотман Ю. М. Феномен культуры // Семиотика культуры : труды по знаковым системам. – Тарту, 1978. – С. 3-17.

119. Малинина И. А. Комплексное использование средств дистанционного обучения иностранному языку в вузе / И. А. Малинина, С. В. Ларцов. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2006. – 157 с.
120. Малышев В. Б. Семиотические аспекты профессионального образования культуролога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Самара, 2005. – 271 с.
121. Мантатова Л. В. Стратегия развития : ценности новой цивилизации. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 242 с.
122. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. - Москва : Просвещение, 1983. - 96 с.
123. Мельвиль А. Ю. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – Москва : Олма-Пресс, 2005. – 352 с.
124. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / Богословский В. А. [и др.]. – Москва : МГУ, 2007. – 148 с.
125. Мечковская Н. Б. Семиотика : Язык. Природа. Культура : Курс лекций : учеб. пособие – Москва : Академия, 2008 – 432 с.
126. Мещеряков В. Б. Педагогические условия формирования семиотической компетентности будущих специалистов социокультурной сферы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2005. – 181 с.
127. Минкина Ф. Ф. Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2000. – 166 с.
128. Михеева М. Рекомендации по дизайн-проектированию пользовательских интерфейсов электронных учебников [Электронный ресурс]. – Москва, 2005. Режим доступа: http://www.new-design.ru/El_uchRekl_.htm (06.01.2011).
129. Мкртчян Н. М. Инновационные изменения в сфере подготовки будущего учителя в условиях модульной организации педагогической практики // Изв. Юж. федер. ун-та. Пед. науки. – Ростов на Дону, 2007. – № 2. – С. 32.

130. Можаяева Г. В. Как подготовить мультимедиа курс? : метод. пособие / Г. В. Можаяева, И. В. Тубалова. – Томск : ТГУ, 2002. – 41 с.
131. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград : Перемена, 1995. – 146 с.
132. Морозов А. В. Формирование педагога нового типа как главный фактор реализации государственной политики в области отечественного образования, экономической структуризации современной образовательной системы [Электронный ресурс] // Евразийское пространство: приоритеты социально-экономического развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 12 мая 2011 г., Москва. – Режим доступа: http://www.gosbook.ru/system/files/documents/2011/10/06/conf_12-05.pdf.
133. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика : антология. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва, 2001. – С. 45–110.
134. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности. 28 июня 2012 г., Москва // Информация для всех / Рос. ком ЮНЕСКО. – Москва, 2006. – Режим доступа: <http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347> (28.08.14).
135. Мурюкина Е. В. Основы медиаобразовательных занятий со студентами и технология их проведения // Медиакультура новой России. Т. 2. – Екатеринбург ; Москва : Акад. проект, 2007. – 512 с.
136. Муштавинская Н. В. Технология развития критического мышления : науч.-метод. осмысление // Методист. – 2002. – № 2. – С. 30-35.
137. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет–чата (неязыковой вуз, английский язык). – Тамбов : Тамб. гос. ун-т. – 2008. – 25 с.
138. Насырова Н. Х. Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов [Электронный ресурс] // Информационные технологии в гуманитарных науках : [телеконференция]

- : [Web-сайт КГУ]. – Казань : КГУ, 1998. – Режим доступа:
<http://www.kcn.ru/tatru/universitet/gumkonf7otl.htm>.
139. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А. В. Федоров [и др.]. – Москва : Информация для всех, 2012. – 614 с.
140. Национальная доктрина образования РФ до 2025 г. [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 // Электронный фонд правовой и нормативно-правовой документации. – Москва, 2012-2014. – Режим доступа:
<http://docs.cntd.ru/document/901771684> (27.08.14).
141. Негодаева И. А. Информатизация культуры. – Ростов-на-Дону : Книга, 2003. – 320 с.
142. Нелунов А. И. Информационные технологии в преподавании языков / А. И. Нелунов, Е. Д. Нелунова. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2002. – 96 с.
143. Никифоров В. И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения : учеб.-метод. пособие / В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин. - Санкт-Петербург : Изд-во Политех., ун-та, 2009. - 141 с.
144. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
145. Носкова Т. Н. Электронные информационные источники и младший школьник // Компьютерные инструменты в образовании. – 1998. - № 3/4. – С. 40-43.
146. Об информации, информатизации и защите информации : федеральный закон : Постановление Правительства РФ от 20 февраля 1995 г. № 24-ФЗ. – Москва : Минобразование РФ, 1995.
147. Об информации, информационных технологиях и о защите информации [Электронный ресурс] : федеральный закон РФ от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ // PG.RU. Российская газета : [Интернет-портал]. – Москва, 1998-2014.

- Режим доступа: <http://www.rg.ru/2006/07/29/informacia-dok.html>
(26.08.14).
148. Образование и XXI век : информационные и коммуникационные технологии. – Москва : Наука, 1999. – 191 с.
149. Ованесбеков Л. Г. Технология построения гипертекстов : дис. ... канд. физ.-мат. наук : 05.13.11. – Москва, 1993. – 196 с.
150. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 361 с.
151. О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ [Электронный ресурс] : решение Коллегии Минобрнауки РФ от 04.11.2004 № ПК-5 // Рос. образование : федеральный портал. – Москва, 2002-2014. – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_04/mpk-5.html (27.08.14).
152. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – Москва : Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 126 с.
153. Открытое образование – объективная парадигма XXI века / ред. В. П. Тихомиров. – Москва : МЭСИ, 2000. – 178 с.
154. Павлова Е. Д. Медиаобразование как способ формирования национальной информационной культуры // Приоритетные национальные проекты : первые итоги и перспективы реализации. – Москва : ИНИОН РАН, 2007. – С. 204–208.
155. Павлова Т. Б. Модель подготовки преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной среде / Изв. РГПУ. – 2009. – № 116. – С. 206.
156. Пак Н. И. Электронный учебник как инструмент познания и педагогического исследования / Н. И. Пак, Н. А. Майер, А. В. Ванюрин // Преподаватель. – 2000. – № 4. – С. 26-27.
157. Панферов В. Н. Интегративный подход в образовании // Изв. РГПУ. – 2003. – № 3(6) : Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). – С. 114-124.

158. Паронджанов В. Возможна ли новая революция в образовании? // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 9-18.
159. Пасхин Е. Н. Информатизация и образование XXI века / Е. Н. Пасхин, В. Г. Тупало, А. Д. Урсул. – Москва : РАГС, 2007 – 232 с.
160. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат [и др]. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.
161. Первин Ю. А. Информационная культура и информатика: слитно или отдельно? // Информатика и образование. – 1995. – № 3. – С. 11-15.
162. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В. А. Богословский [и др.]. – Москва : Университетская книга, 2010. – 249 с.
163. Печерская С. А. Психологические основания подготовки преподавателей ВУЗа к использованию информационных технологий / С. А. Печерская, Д. С. Сомов // Вестник ун-та Рос. Акад. Образования. – 2007. – №2 (36) – С. 46-49.
164. Пирс Ч. Логические основания теории знаков. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 302с.
165. Письмо Минобразования РФ от 16.06.02 №14-55-353/15 [Электронный ресурс] // Информационные бюллетени. – 2002. – № 43. – Режим доступа: <http://www.umu.spbu.ru>.
166. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. – 1998. – №5. – С. 6-11 ; № 6. –С. 18-24.
167. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.
168. Поляк Ю. Отечественное образование накануне важных перемен // Информационные ресурсы России. – 2002. – № 5. – С. 24-29.

169. Пономарева Е. А. Критерии и показатели оценки педагогической деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 5. – С. 44-47.
170. Попова Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык») : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2011. – 50 с.
171. Попова С. П. Использование информационно-коммуникационных технологий в работе с дошкольниками // С. П. Попова, Е. Н. Жудина, Е. А. Попова // Начальная медиашкола. – 2012. – № 2.
172. Проблемы медиаобразования / А. В. Федоров [и др.]. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
173. Проект ФГОС ВПО по направлениям педагогического образования. [Электронный ресурс] // Российское образование : федеральный портал. – Москва, 2002-2014. – Режим доступа: <http://www.edu.ru> (27.08.14).
174. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С. В. Коршунова. – Москва : МИПК МГТУ, 2010. – 212 с.
175. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования : метод. рек. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ. – 2008. – 187 с.
176. Прокудин Д. Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html (13.06.14).
177. Профессиональный стандарт педагога : концепция и содержание : (проект) // Вестник образования России. – 2013. – № 15. – С. 27-61.
178. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ : базовый учебный курс / М. В. Моисеева [и др.]. – Москва : Обучение-Сервис, 2008. – 256 с.

179. Разработка учебных курсов в системе дистанционного обучения МГУ. Стандарт SCORM / Главацкий С. Т. [и др.] – Москва : Изд-во Моск. ун-а, 2007. – 128 с.
180. Речапова Е. Х. Использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов при обучении иностранному языку // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе и в вузе в свете современных образовательных парадигм. – Тюмень, 2004. – С. 50-55.
181. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования // Информатика и образование. – 2004. – №6. – С. 63-70.
182. Роберт И. В. Информатизация образования в России: достижения, проблемы, перспективы // Магистр. – 2000. – № 6. – С. 31-37.
183. Розенберг Н. М. Информационная культура в содержании общего образования // Сов. педагогика. – 2000. – № 3. – С. 33-38.
184. Романова О. В. Информационная дидактика и проблема модернизации компонентов учебного процесса в высшей школе [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика : теория и методика профессионального образования <http://winner.se-ua.net/page26/1/28/>.
185. Росина Н. Л. Индивидуализация вузовского обучения: проблемы и возможности // Высш. образование в России. – 2011. – № 10. – С. 123-128.
186. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х томах. Т. 2. / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – 560 с.
187. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 720 с.
188. Рудакова Д. Т. Влияние информационных технологий на развитие содержания образования в условиях медиасреды // Образовательные технологии XXI века. – Москва, 2009. – С. 208–211.

189. Рудакова Д. Т. Развитие информационной культуры на основе медиаобразовательных технологий // Образовательные технологии XXI века. – Москва, 2010. – С. 243–246.
190. Рыжова Н. И. Теоретические основы развития содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода / Н. И. Рыжова, В. И. Фомин. – Самара : Содружество, 2009. – 302 с.
191. Саркисян М. В. Компьютерная грамотность или информационная культура? [Электронный ресурс] // ПЕДСОВЕТ.ORG : 15 Всерос. Интернет-педсовет. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5903/Itemid (27.08.14).
192. Сарсембаева А. А. Педагогические условия организации самостоятельной работы студентов технического вуза по иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Караганда, 2008. – 12 с.
193. Семенов А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. – Москва : МИПКРО, 2000. – 12 с.
194. Семенова И. Н. Моделирование системы принципов обучения в условиях развития информационно-коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 106-110.
195. Семиотика : электронные дидактические материалы : курс лекций для вузов [Электронный ресурс] / О. В. Вассерберг [и др.]. – Санкт-Петербург, 2012. – CD-ROM.
196. Сергиенко Л. А. Субъективные права в информационной сфере / Л. А. Сергиенко, И. Д. Тиновицкая // Институты административного права России. – Москва, 1999.
197. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание : избр. тр. – Москва : ИНИОН РАН, 2001. – 288 с.

198. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов – Москва : Академия, 2007. – 576 с.
199. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школ. пресса, 2000. – 421 с.
200. Словарь русского языка : в 4-х томах. Т. 2. / под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Русский язык, 1999. – 736 с.
201. Смекал В. Направленность личности. / В. Смекал, М. Кучера. // Психологические и психофизиологические особенности студентов. - Казань, 1977. - С. 65-74.
202. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КНОРУС, 2011. – 432 с.
203. Современный словарь иностранных слов. – Москва : Вече, 2012. – 389 с.
204. Соколов С. А. HTML и CSS в примерах, типовых решениях и задачах. – Москва : Вильямс, 2007. – 416 с.
205. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – Москва : Прогресс, 1977. – 696с.
206. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / Агапонов С. В. [и др.]. – Санкт-Петербург : БХВ – Петербург, 2003. – 336 с.
207. Стародубова Г. А. Информина : сценарий зачетного учебного занятия по курсу "Основы информационной культуры". – Кемерово : КемГАКИ, 2005. – 11 с.
208. Сташкевич И. Р. Компьютерное сопровождение учебного процесса : учеб. пособие. – Челябинск : ЧГУ, 2004 – 111 с.
209. Степанов Ю. С. В мире семиотики // Семиотика : антология. – Москва, 2001. – С. 5–42.
210. Столбникова Е. А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность // Медиаобразование. – 2006. – № 2. – С. 55-61.

211. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 128 с.
212. Суслов И. Н. Управление познавательной деятельностью студентов технического вуза (на примере кафедры иностранных языков). – Омск : СиБАДИ, 2004. – 256 с.
213. Сысоев П. В. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку [Электронный ресурс] : (на материале английского языка и страноведения США) / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Эйдос : Интернет-журнал. – 2008. – 1 февр. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (27.08.14).
214. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. – 2012. – № 1. – С. 120-133.
215. Сысоев П. В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2–10.
216. Тавгень И. А. Классификация моделей и систем дистанционного обучения // Интеграционные процессы в профессиональном образовании : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : МГВРК, 2002. – С. 350-355.
217. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
218. Темберкова А. А. Информационная компетентность личности учителя, как социально педагогическая проблема / А. А. Темберкова, В. В. Бондарь. – Москва : МГПУ, 2008. – 193 с.
219. Технологии Web-2.0 и новые направления педагогической деятельности / Е. Л. Калиберда [и др.] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2011. – № 12. – С. 116-122.
220. Титова С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 267 с.

221. Титовец Т. Е. Интегративный потенциал гипертекстовых технологий. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/10273/15/titovec-hotomceva%20p525-568.pdf>.
222. Титтел Э. HTML 4 для "чайников" / Э. Титтел, М. Бурмейстер. – Москва : Вильямс, 2006. – 125 с.
223. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. – 4-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 288 с.
224. Трайнёв В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : учеб. пособие / В. А. Трайнёв, И. В. Трайнёв. – 3-е изд. – Москва : Дашков и Ко, 2007. – 280 с.
225. Тряпицына А. П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины "Педагогика" [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия : электрон. науч. журнал. – 2009. – Июль. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm> (26.08.14).
226. Тягло А. В. Критическое мышление: проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.
227. Фалалеева О. Н. Оценивание учебных достижений методом мягкого тестирования // Вестн. МГОУ. Сер.: «Открытое образование». – 2006. – Т. 2, № 2 (33). – С. 126-130.
228. ФГОС ВПО третьего поколения : [Электронный ресурс] // Российское образование : федеральный портал. – Москва, 2009. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=791>.
229. Федоров А. В. Всероссийская научная школа для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность»: первые итоги // Инновации в образовании. – 2009. – 12. – С. 26–38.
230. Фомин В. И. Информационная культура в подготовке современного специалиста // Известия Самар. науч. центра Рос. акад. наук. – 2009. – Т. 11, № 4 (30). – С. 69-72.
231. Формирование информационной культуры личности : теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Гендина

- Н. И. [и др.]. – Москва : Межрегион. центр биб. сотрудничества, 2006. – 511 с.
232. Фромм Э. Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики. - Москва : Аст, 2010. - 352 с.
233. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред.: В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – Москва : Просвещение, 2011. – 79 с.
234. Халперн Д. Психология критического мышления. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
235. Халяпина Л. П. Образование в обучении с участием компьютеров : (педагогика третьего тысячелетия) / Л. П. Халяпина, Э. Г. Азимов, В. П. Беспалько. – Москва : Воронеж : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2002 – 203 с.
236. Хасьянов В. Б. Условия внедрения инноваций в учебный процесс на примере медиаобразования // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 194–200.
237. Холодная М. А. Структура и функции естественного интеллекта в контексте проблемы искусственного интеллекта // Искусственный интеллект : междисциплинарный подход. – Москва : ИинтеЛЛ, 2006. – С. 149-162.
238. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика [Электронный ресурс] // Эйдос : Интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm> (26.08.14).
239. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. – Москва, 2002. – С. 135-157.
240. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие. – Москва : Высш. школа, 2007. – 639 с.
241. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
242. Чельшева И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. – Таганрог : Центр развития личности, 2008. – 300 с.

243. Чичерина Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. - Москва : УРСС, 2008. -232 с.
244. Шапиро Э. Л. О путях уменьшения неопределенности информационных запросов // Научно-техническая информация. Сер. 1. – 1975. – № 5. – С. 3-7.
245. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. – Москва : Педагогика, 1981. – 208 с.
246. Шаталов В. Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. - Минск : Университетское, 1990. - 223 с.
247. Шилова О. Н. Информационная культура в профессиональной подготовке современного педагога // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2004. – № 4 (9). – С. 149-158.
248. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58-62.
249. Шоган В. В. Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования : дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов на Дону, 2000. – 477 с.
250. Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность. Кн. II : Понимание и мышление. Смысл и содержание. 7 лекций 1972 г. - Москва : Восточ. лит., 2005. - 353 с.
251. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. - Москва : Наследие ММК, 2005. - 798 с.
252. Щербакова И. О. Социально-культурные условия формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. - Санкт-Петербург, 2002. - 183 с.
253. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Информационное общество. – 2001. – № 2. – С. 32-37.

254. Янкина Н. В. Введение в теорию и практику межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов. – Оренбург : ОГУ, 2006. – 317 с.
255. Ярочкина Г. В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования : метод. пособие / Г. В. Ярочкина, С. А. Ефимова. – Москва : Моск. психолог.-социал. ин-т, 2006. – 177 с.
256. Ясинский В. Б. Каким должен быть электронный учебник в формате HTML [Электронный ресурс] // Исследовано в России : электронный журнал. – 2001. – № 11. – Режим доступа: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2001/011.pdf> (25.08.14).
257. Ятунина А. И. Методика лексического исследования на базе компьютерной программы ТАСТ // Вопросы методики преподавания в ВУЗе. – Санкт-Петербург, 1999. – Вып. 1. – С. 140-153.
258. Advanced Distributed Learning (ADL). Sharable Content Object Reference Model (SCORM®) 2004 // 4th Edition Content Aggregation Model (CAM) Version 1.1, 2009.
259. American Library Association Presidential Committee on Information Literacy, Final Report. - Chicago: American Library Association, 1989.
260. Arnone M. Online education must capitalize on student's unique approaches to learning, scholar says [Electronic resource] // Mode of assess: <http://chronicle.com/free/2002/03/2002030401u.htm>.
261. Aufderheide P. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy / P. Aufderheide, C. Firestone. – Queenstown : The Aspen Institute, 1993.
262. Barr R. From Teaching to Learning : A New Paradigm for Undergraduate Education / R. Barr, J. Tagg // Change. – 1995. – November/December. – P. 13-25.
263. Bawden D. J. Information and digital literacies: a review of concepts // Doc. – 2001. – 57, N 2. – P. 218-259.

264. Beatty K. Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning. – Longman Pearson Education, 2003. – 259 p.
265. Bidaybekov Ye. Of informatization of education training in high schools // Information and usage of innovative technologies in the system of continuing professional education "international scientific and practical Conference. – Kyzylorda : Evero, 2007. – P. 12-18.
266. Blumberg P. Assessing and Improving Your Teaching: Strategies and Rubrics for Faculty Growth and Student Learning. – Jossey-Bass. – 2013. – November. – 352 p.
267. Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America'se search Universities. – Mode of assess: <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>.
268. Branden K. Teacher-training: Task-based as well? // Task-based language education : From theory to practice. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006.– P. 217–248.
269. Caravello P. S. Library instruction and information literacy for the adult learner: a course and its lessons for reference work // Ref. Libr. – 2000. – № 69-70. – P. 259-269.
270. Chatterji M. Evidence on “what works”: An argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs // Educational Researcher. – 2005. – № 34. –P. 14–24.
271. Chen H. Practical program evaluation / H. Chen, O. Thousand. – CA : Sage Publication, 2005. – 292 p.
272. Chicherina N. V. American mass media: newspapers, magazines, television: an American Studies ELT Series. – Moscow : English Language Office, 2007. – CD-Rom.
273. Collis B. Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations / B. Collis, J. Moonen J. – London : Kogan Page, 2001.
274. Contemplative Studies in Higher Education: New Directions for Teaching and Learning / Editor: L. A. Sanders. – Jossey-Bass. – 2013. – 112 p.

275. Conrad R. M. Continuing to Engage the Online Learner: More Activities and Resources for Creative Instruction / R. M. Conrad, J. A. Donaldson. – Jossey-Bass. – 2012. – 176 p.
276. Cook T. D. Randomized experiments in education: Why are they so rare? // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2000. – № 24.– P. 175–199.
277. Education and Information Technology – 2013 // A Selection of Aace Award Papers Paperback / Editors: Th. J. Bastiaens, G. H. Marks. – 2013. – February 25.
278. Fedorov A. Media Education and Media literacy : Experts' Opinions // MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. – Paris : UNESCO, 2003.
279. Fullan M. The new meaning of educational change. – New York : Teachers College Press, 2001. – 297 p.
280. Goldenkoff R. Using focus groups // Handbook of practical program evaluation. – New York : John Wiley & Sons, 2004. – P. 340–362.
281. Hox J. Multilevel analysis. – Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2002. – 315 p.
282. Hutchins R. The Basis of Education // Reflections on American Education. Classic and Contemporary Readings. – Allyn and Bacon, 1991. – P. 179–181.
283. Hutmacher W. Key competencies for Europe : Report of the Symposium Berne 27-30 March 1996, Switzerland // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.
284. Instructional program coherence: What it is and why it is should guide school improvement policy / F. Newmann [et al.] // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2001. – № 23. – P. 297–321.
285. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14. – Oxford, 2001. – P. 94.
286. Kull K. An introduction Semiótica. – 2001. – 59 p.
287. Kiely R. Program evaluation in language education / R. Kiely, P. Rea-Dickins. – Basingstoke : Palgrave, 2005.

288. Lehman R. M. Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to "Be There" for Distance Learners / R. M. Lehman, C. O. Simone. – Jossey-Bass. – 2010. – October. – 160 p.
289. Levy P. Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools. – A developmental study, 2002.
290. Mackey A. Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis / A. Mackey, J. Goo // Conversational interaction in second language acquisition. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – P. 407–452.
291. Macklin A. S. Integrating information literacy using problem-based learning // Ref. Serv. Rev. – 2001. – V. 29, N 4. – P. 306-313.
292. Macmillan Publishers Catalogue [Electronic resource] : New Inside Out Digital. – Mode of assess: http://www.macmillan.com.ar/catalogue_step3.asp?ID=148 (05.04.2014).
293. Maddux C. D. Information technology in education: The need for skepticism // International Journal of Technology in Teaching and Learning. – 2009. – № 5(2). – P. 182-190.
294. Merriam S. B. Adult Learning: Linking Theory and Practice / Sharan B. Merriam, Laura L. Bierema. – Jossey-Bass. – 2013. – November. – 320 p.
295. Muhanbetganova A. Problems of using interactive teaching methods and technologies in the educational system of credit technology // Innovative-educational technology : Prospects for the use and development of the materials of the international scientifically-practical Conference. – 2005. – Aktobe. – P. 4-7.
296. Ontario Ministry of Education. Many roots, many voices [Electronic resource]. – Toronto : Ministry of Education, 2006. – Mode of assess: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/> (29.08.14).
297. Parsons D. Combining E-Learning and M-Learning: New Applications of Blended Educational Resources. – PA : IGI Global, 2011. – 369 p.
298. Pepper G.L. Communicating in Organizations: A Cultural Approach. – N.-Y. : McGraw-Hill, Inc., 1995.

299. Prensky M. Teaching digital natives: Partnering for real learning. – USA : Corwin, 2010.
300. Raudenbush S. Hierarchical linear modeling: Applications and data analysis / S. Raudenbush, A. Bryk. – Newbury Park : Sage, 2002.
301. Raudenbush S. Schooling, statistics, and poverty: Can we measure school improvement? // William H. Angoff Memorial Lecture No. 9. – Princeton : NJ: Educational Testing Service, 2004.
302. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : UNESCO, 1999. – P. 273-274.
303. Richmond B. Introduction to systems thinking : STELLA software. – Hanover : High Performance Systems, 2001.
304. Robinson P. Attention and memory during SLA // Handbook of second language acquisition. – Oxford : Blackwell, 2003. – P. 631–678.
305. Rogers E. M. Diffusion of innovations. – 5th edn. – New York : Free Press, 2003.
306. Rubin D. A potential outcomes view in value-added assessment in education / D. Rubin, E. Stuart, E. Zanutto // Journal of Educational and Behavioral Statistics. – 2004. – № 29. – P. 103–116.
307. Sidorenko E. Mathematical processing Methods in psychology. – St. Petersburg : Speech, 2001. – 349 p.
308. Student perceptions of the use and educational value of technology at the STCC / South Texas Community College (STCC). – Texas : Starr County Campus, 2002.
309. The big picture : A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners / K. Rolstad [et al.] // Education Policy. – 2005. – № 10. – P. 572–594.
310. Toohey K. Negotiating expertise in an action research community / K. Toohey, B. Waterstone // Critical pedagogies and language learning. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – P. 219–310.

311. Trochim W. The research methods knowledge base. – Cincinnati : Atomic Dog Publishers, 2002.
312. Watkins A. E. Statistics : From Data to Decision / A. E. Watkins, R. L. Scheaffer, W. George. – 2-nd Edition. – Cobb, 2010. – April.
313. Wholey J. Evaluability assessment // Handbook of practical program evaluation. – New York : John Wiley & Sons, 2004. – P. 33–62.
314. Wholey J. Handbook of practical program evaluation / J. Wholey, H. Hatry. – 2nd edn. – New York : John Wiley & Sons, 2004.
315. Wonacott M. E. Web-Based Training and Constructivism // Columbus : National Dissemination Center for Career and Technical Education, the Ohio State University, 2000. – Brief № 2.

**Приложение 1. Рабочая программа учебной дисциплины для
направления/специальности 031301 «Теоретическая и прикладная
лингвистика»**

Дисциплина «Семиотика» для направления 031301 «Теоретическая и прикладная лингвистика», для факультета Ф «Международной коммуникации», форма обучения очная, кафедра Ф1 «Теоретическая и прикладная лингвистика» БГТУ «Военмех» им. Д.Ф. Устинова.

**ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ; ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ
ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**

Целью настоящей дисциплины является рассмотрение общих принципов организации семиотических образований как языкоподобных и акцентирование особых свойств естественных языков на фоне всего спектра семиотических образований. Знакомство с принципами семиотического исследования на фоне владения лингвистическими знаниями позволяет значительно расширить лингвистам сферу приложения своего профессионализма. Кроме того, знакомство с семиотикой является базой для семиотического конструирования (реклама, знаки дорожного движения, пульта управления и т.д.).

Требования к знаниям, умениям и навыкам, приобретаемым в результате изучения дисциплины:

- представление о знаковости, плане выражения и плане содержания и характере их связи;
- представление об основных направлениях семиотики (семиотики Ч. Пирса, Ч. Морриса, Ф. де Соссюра, Л. Ельмслева, Ю.М. Лотмана, коннотативные семиотики);
- семантика, синтактика и прагматика как составные части семиотики;
- основные компоненты семиотических средств (тело знака, форма и материал плана выражения, форма и материал плана содержания, план рецепции, сигнификат, концепт, десигнат, коннотации и т.д.);

- основные категории синтактики (двойное членение, валентность, синтагма, размерность синтактики и т.д.);
- основные категории прагматики (коммуникативная ситуация, коммуниканты, иллокутивные намерения, локуция, перлокутивные эффекты, прессупозиция, скрытые смыслы).

Навыки:

- выявления семиотической природы объекта;
- описания семиотического объекта;
- вычленения основных компонентов семиотического средства.

Перечень дисциплин учебного плана, усвоение которых необходимо для изучения данной дисциплины

«Введение в языкознание», «Основы прикладной лингвистики», «Синтаксис», «Морфология», «Фонетика», «Лексикология», «Лексикография», «Семантика», «Психолингвистика».

Дисциплины, базирующиеся на материалах данной дисциплины

«Формальные модели языка», «Когнитивная лингвистика», «Прагмалингвистика».

Содержание дисциплины представлено в таблице 4.

КУРС	СЕМЕСТР	Раздел дисциплины, содержание	ВСЕГО	АУДИТОРНЫЕ			Самостоятельная работа студентов
				Лекции	Аудиторный практикум	Лабораторный практикум	
3	6						
		<i>Лекционные занятия</i>					
		<p>Тема 1 Семиотика как средство придать точный смысл образам «языков» жестов, животных, цветов, кино, этикета и т.д. Знаковость. Идея обозначения. Означающее и означаемое. Их соотношение. Стоики, Августин, Ч. Пирс и Ф. де Соссюр о соотношении означающего и означаемого (произвольность / произвольность, мотивированность знака).</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 2 Многообразие семиотических средств. Семиотика и другие концептуальные способы обращения со знаками (герменевтика, филология, лингвистика, прагматическая лингвистика). Семиотика и другие дисциплины: лингвистика, логика, философия. Школы семиотики и многозначность трактовки семиотических терминов.</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 3 Природа семиотических средств. План содержания и план выражения (Ф. де Соссюр, Л. Ельмслев). Означаемое и означающее. Унилатерализм или билатерализм знака. «Знаки смысла» (Ф. де Соссюр) и "знаки объектов" (симптомы – Ч. Пирс). Симптомы и сигналы.</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 4 Условность или мотивированность знака. От выражения к смыслу: семасиология. От смысла к выражению: ономазиология. Иконичность. Подход У. Эко. Изобразительность знака. Проблема универсалий. Типология знаков по мотивированности.</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 5 План выражения (означающее). Материал и форма плана выражения (Л. Ельмслев). Рецепция материала и перцепция формы. Требования, предъявляемые к материалу плана выражения. "Симптоматические" и "коммуникативные" свойства материала плана выражения. Знаки-индексы как симптомы. Тело знака (транспарант, сигнальный референт). Каллиграфия и развитие тонкой моторики.</p>	6	2	2		2

КУРС	СЕМЕСТР	Раздел дисциплины, содержание	ВСЕГО	АУДИТОРНЫЕ			Самостоятельная работа студентов
				Лекции	Аудиторный практикум	Лабораторный практикум	
3	6						
		Тема 6. Трехмерность знака: семантика, синтактика, прагматика (Ч. Моррис, Ю.С. Степанов).	6	2	2		2
		Тема 7 Семантика. План содержания (означаемое). Отношение к нему референтов. Разные трактовки отношения плана содержания к эмпирическим референтам. Семиотика Ч. Пирса и семиотика Ф. де Соссюра. Эмпирические референты. Референциальная семантика. Дейксис. Дейксис и жест. Экстенционал. Кореференция и синонимия.	6	2	2		2
		Тема 8 Материал и форма плана содержания (Л. Ельмслев). План содержания и психика. Интенционал. Значение. Прямое и переносное значение. Представление о коннотациях. Различение первичного и вторичного семиозиса. Контекст. Смысл.	6	2	2		2
		Тема 9 Сигнификат. Сигнификат и материал плана содержания. Сигнификат и психический образ. Представление. Концепт. Концепт и форма плана содержания. Когнитивная природа концепта. Понятие. Представление об оппозициях и парадигме. Проблема парадигмы концептов. Десигнат. Десигнат и форма плана выражения. Еще раз о мотивированности. Паронимия. «Народные этимологии». Денотат как прагматическая функция.	6	2	2		2
		Тема 10. Коннотации. Коннотативные семиотики. Коннотации плана выражения и плана содержания. Коннотации и симптомы материала плана выражения. Коннотации и особенности физиологии рецепции. Индивидуальные коннотации и индивидуальный опыт. Коннотации и импринтинг (запечатление). Омонимия. Синонимия и кореференция – противопоставление.	6	2	2		2

КУРС	СЕМЕСТР	Раздел дисциплины, содержание	ВСЕГО	АУДИТОРНЫЕ			Самостоятельная работа студентов
				Лекции	Аудиторный практикум	Лабораторный практикум	
3	6						
		<p>Тема 11 Семантический треугольник. Его варианты (треугольники Ч. Пирса, Г. Фреге, Ч. Огдена – А. Ричардса). Имя знака. Имя знака и тело знака. Интенционал и экстенционал. Критика семиотического треугольника. Кардиода Парибка. Развитие семантики знака. Трансонимизация. Семиотика и тропы. Неориторика (группа «μ»). Метафоризация и метанимия как фундаментальные механизмы развития знака (Дж. Лакофф).</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 12 Синтактика. Сочетаемость знаков. Валентность. Синтактика плана выражения и синтактика плана содержания. Семантические множители. Двойное членение (А. Мартине). Правильная бессмыслица и неправильная осмысленность. Границы семиотики. Синтагмы. Суперсегментные единицы.</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 13 Две оси семиозиса: парадигматика и синтагматика (Л. Ельмслев, К. Пайк). Сериация (Ж. Пиаже) и ассоциации. Ассоциативные связи. Синтагматические и парадигматические коннотации. Текст. Соотношение языка и речи как проблема общей семиотики (Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба). Семиотический код и семиотическое послание.</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 14 Прагматика. Интерпретанта Ч. Пирса. Адресант и адресат. Семиотика с позиции адресанта и с позиции адресата. Обмен намерениями, сведениями, информацией. Понятие информации. Количество информации (К. Шеннон). Проблема ценности информации (Ю.А. Шрейдер). Информация и смысл. Информация и энлогия. Коммуникация. Общение.</p>	6	2	2		2

КУРС	СЕМЕСТР	Раздел дисциплины, содержание	ВСЕГО	АУДИТОРНЫЕ			Самостоятельная работа студентов
				Лекции	Аудиторный практикум	Лабораторный практикум	
3	6						
		<p>Тема 15 Понятие коммуникативного акта (Дж. Остин, Дж. Серль, З. Вендлер). Иллокутивные интенции (намерения). Правила коммуникации. Прессупозиции. Неявные смыслы. Локуция. Перлокутивные эффекты. Прагматические маркеры. Сценарии коммуникации. Денотат. Понимание сообщения. Интерпретация. Принцип кооперации Ч. Грайса. Деятельностная успешность как критерий понимания. Бихевиористический подход к пониманию (Л. Блумфилд). Неиспорченные и испорченные коммуникативные акты. Осечки и препятствия. Перформатив (Дж. Остин). Автореференция. Знаки как средство деятельности. Деятельность и воля. Типы перформативов.</p>	6	2	2		2
		<p>Тема 16 Трехгранная призма знака (Е.А. Шингарева) и трехмерность знака. Прагматика и прагмалингвистика (И.П. Сусов). Прагмалингвистика как новый этап развития представлений о знаковости. Коммуникативно-глоссематическая концепция знака (С.В. Чебанов). План рецепции. Трансформация плана выражения в план рецепции. Симметрия/асимметрия плана содержания автора и плана содержания реципиента. Психофизиология генерирования плана содержания и формы плана выражения, моторики производства тела знака, рецепции материала плана рецепции, перцепции формы плана рецепции и плана содержания реципиента. Знак и его варианты. «Эмический» и «этический» уровни. Типология семиотических средств. "Неполные" семиотические средства: в отсутствии автора – эвристические средства, в отсутствии реципиента – креативные средства.</p>	5	2	2		1

КУРС	СЕМЕСТР	Раздел дисциплины, содержание	ВСЕГО	АУДИТОРНЫЕ			Самостоятельная работа студентов
				Лекции	Аудиторный практикум	Лабораторный практикум	
3	6						
		Тема 17 Знак в его отношении ко времени. Ахрония. Синхрония. Диахрония. Панхрония (Э. Коссериу). Структурная ориентированность семиотики и проблемность диахронии. Семиодинамика (Р.Г. Баранцев).	2	1	1		-
		Тема 18 Альтернативные концепции знаковости. Герменевтика. Филология. Лингвистика. Прагмалингвистика.	2	1	1		-
			40		Из них СРС в сессию		40
ВСЕГО ПО ДИСЦИПЛИНЕ			139	34	34		71

Таблица 4. Содержание дисциплины (с распределением общего бюджета времени в часах)

* О распределении часов практики см. Табл. 4

Аудиторный практикум представлен в Таблице 5. График контрольных мероприятий представлен в Таблице 6.

РАЗДЕЛ ДИСЦИПЛИНЫ ¹	АУДИТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ			
	№ п/п	НАИМЕНОВАНИЕ	ВЫПОЛНЕНИЕ (ЧАС)	
			Аудиторных	СРС
Вводное	1	Формулирование задач аналитического чтения. Выбор семиотических объектов для анализа.	2	2
Тема 3.	2	Ч. Моррис. Основания теории знаков. Аналитическое чтение.	4	4

¹ Темы практических занятий соотносятся с изучаемыми текстами или с этапами описания семиотического объекта, что предполагает обращение к материалу разных лекции. На каждом практическом занятии обсуждаются определенные аспекты разных семиотических объектов. Количество часов аудиторных занятий по темам 1-18 в предыдущей таблице примерно отражает то, что получается в результате выбора семиотических объектов студентами конкретной группы

РАЗДЕЛ ДИСЦИПЛИНЫ ¹	АУДИТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ			
	№ п/п	НАИМЕНОВАНИЕ	ВЫПОЛНЕНИ Е (ЧАС)	
			Аудитор ных	СРС
Тема 3, 7.	3	Ч. Пирс. Учение о знаках. Аналитическое чтение.	4	4
Тема 3, 7.	4	Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики (извлечения). Аналитическое чтение.	3	3
Тема 5.	5	Л. Ельмслев. Прологомены к теории языка. Аналитическое чтение.	3	3
Тема 2.	6	В.В. Иванов и др. Тезисы к семиотическому изучению культур. Аналитическое чтение.	2	2
Тема 2.	7	Ю.С. Степанов. Семиотика концептов. Аналитическое чтение.	1	2
Аттестация	8	Утверждение семиотических объектов для анализа	1	-
	9	Анализ семиотических объектов. Общая характеристика.	4	4
Тема 15.	10	Описание прагматической ситуации	2	2
Тема 4.	11	Анализ характера отношения означающего и означаемого	1	1
Тема 5.	12	Анализ плана выражения. Материал и форма плана выражения.	1	1
Темы 7-9.	13	Выделение компонентов семантики.	1	1
Тема 10.	14	Анализ коннотаций.	1	1
Тема 12.	15	Описание синтагматики	1	1
Темы 14-15.	16	Описание прагматики. Сценарий. Денотаты. Перформативы. Условия их действительности. Прагматические маркеры.	1	1
Тема 13.	17	Парадигматические свойства семиотического объекта. Оппозиции.	2	2
	18	Подведение итогов	2	-
			Из них СРС в сессию 40	
ИТОГО			76	71

Таблица 5. Аудиторный практикум

СЕМЕСТР	НЕДЕЛИ СЕМЕСТРА																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
8								С									ИС

Таблица 6. График контрольных мероприятий

Условные обозначения:

С – семинар;

ИС – итоговый семинар.

Самостоятельная работа студента

Содержание самостоятельной работы:

- изучение предусмотренных программой разделов по конспектам лекций, ресурсам Интернета и рекомендуемой литературе;
- изучение терминологии;
- анализ выбранного семиотического объекта – изолированного знака, знаков со сходным планом выражения в разных культурах и/или в разное время, системы знаков, знаковой конструкции (архитектурного ансамбля, театрального представления, юридического кодекса и т.п.), включая изучение связанной с темой литературы.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Литература основная

Семиотика [Электронный ресурс]: электронные дидактические материалы: курс лекций для вузов/ О.В. Вассерберг, Д.О. Ипатова, К.И. Сюртукова, С.В. Чебанов; науч. рук. С.В. Чебанов; БГТУ «Военмех». - Электрон. текстовые дан.. - СПб., 2012. URL: http://library.voenmeh.ru/index.php?option=com_irbis&Itemid=321

Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. М., 2004. – Интересный учебник, ориентированный, однако, только на антропосемиотику (подаваемую лингвоцентрически).

Степанов Ю.С. Семиотика. М., 1971.

Ветров А.А. Семиотика и ее основные проблемы. М., 1968. – Очень популярное издание с уклоном в философию.

Близкий установкам курса подход развивается в работах Ю.С. Степанова, но они сложнее по изложению:

Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. М., 1975 (раздел "Язык как объект теории").

Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. М., 1985.

Мельников Г.П. Системология и языковые аспекты кибернетики. М., 1978.

Чебанов С.В. Морфологические основания типологии семиотических средств // Понимание и рефлексия. Материалы Третьей Тверской герменевтической конференции. т.1. Тверь. ТГУ, 1995 – изложение коммуникативно-глоссематической концепции знака.

Чертов Л.Ф. Знаковость. СПб., 1993.

Шингарева Е.А. Семиотические основы лингвистической информатики. Л., 1987.

Семиодинамика / п.р. Р.Г. Баранцева. СПб, 1994.

«Семиотика и информатика» – аperiodическое серийное издание ВИНТИ выходящее с 1975 года, в котором печатаются разнообразные работы по семиотике.

Grice H.P, "Logic and Conversation" in: Cole P., Morgan J.L. (eds.), Syntax and Semantics 3, New York, 1975.

Литература дополнительная:

Большой энциклопедический словарь: Языкознание. М., 1998 (предыдущее издание: Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990).

Махлина С. Семиотика культуры и искусства. Словарь-справочник. Кн. 1–2. СПб, 2003.

– Словари и справочники по знакам, например:

Бауэр В. , Дюмоц И., Головин С. Энциклопедия символов М., 1995.

Карлот Х.Э. Словарь Символов. М., 1994.

Мифы народов мира. Тт.1–2. М., разные издания.

Тресиддер Дж. Словарь символов. М., 1999.

Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. М., 1995

Эмблемы и символы. М., 1995

По отдельным темам могут быть использованы:

по прагматике и прагмалингвистике:

Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. М, 1986.

Сусов, И.П. Семиотика и лингвистическая прагматика // Язык, дискурс и личность. Тверь, 1990.

по семиотике культуры:

Коул М. Культурно-историческая психология. М, 1997

Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М, 1994.

Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М, 1992.

Лотман Ю.М. Избранные статьи, т.1. Таллинн, 1992.

Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М, 1994.

(работы Ю.М. Лотмана продолжают публиковаться разными издательствами)

труды по знаковым системам:

Учен. зап. Тартуского ун-та. Тарту, 1964-2003. Вып. 1-29 (издание продолжается).

по семиотике жестов:

Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь. М, 1991.

Крейдлин Г. Невербальная семиотика. М., 2002.

Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. М.–Вена, 2001 (в нем: Г.Е. Крейдлин. Кинесика).

по семиотике костюма:

Калашникова Н.М. Семиотика народного костюма. СПб, 2000.

Сычев Л.П., Сычев В.Л. Китайский костюм. М. 1975 – исключительно интересный пример методики анализа семиотики костюма.

по биосемиотике:

Медников Б.М. Избранные труды. Организм. Геном. Язык. М., 2005.

Панов Е.Н. Знаки. Символы. Языки. М., 2005.

Степанов Ю.С. Семиотика. М, 1971 (раздел "Биосемиотика").

Hoffmeyer J. Signs of Meaning in the Universe. Indiana, 1997.

по эргономической семиотике:

Узилевский Г.Я. Начала эргономической семиотики. Орел, 2000.

по семиотике техники:

Кудрин Б.И. Символизм и основы технетики (становление неклассического мышления). Томск, 1993.

по медицинской семиотике:

Тарасов К.Е., Великов В.К., Фролова А.И. Логика и семиотика диагноза. М., 1989.

по семиотике повседневности:

Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Л., 1990.

по семиотике и психологии:

Волошинов В.Н. Фрейдизм. М, 1993.

Выготский Л.С. Собр.соч. в 6-ти тт., т. 2, М, 1982.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М, 1993.

Глотова Г.А. Психология творчества и семиотика. Екатеринбург, 1992

Иванов Вяч.Вс. Нечет и чет. Асимметрия мозга и динамика знаковых систем. В его кн.: Вяч.Вс Иванов Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т.1. М, 1998 (есть отдельное издание).

Методические рекомендации (материалы) для преподавателя

Перечень вопросов для зачета

1. Семиотика как средство придать точный смысл образам "языков" жестов, животных, цветов, кино, этикета и т.д.
2. Знаковость. Идея обозначения. Означающее и означаемое. Их соотношение.
3. Стойки, Августин, Ч. Пирс и Ф. де Соссюр о соотношении означающего и означаемого (произвольность / непроизвольность, мотивированность знака).
4. Многообразие семиотических средств.
5. Семиотика и другие концептуальные способы обращения со знаками (герменевтика, филология, лингвистика, прагмалингвистика).

6. Семиотика и другие дисциплины: лингвистика, логика, философия.
7. Школы семиотики и многозначность трактовки семиотических терминов.
8. Природа семиотических средств.
9. План содержания и план выражения (Ф. де Соссюр, Л. Ельмслев).
Означаемое и означающее.
10. Унилатерализм или билатерализм знака. «Знаки смысла» (Ф. де Соссюр) и «знаки объектов» (симптомы – Ч. Пирс). Симптомы и сигналы.
11. Условность или мотивированность знака. Семасиология. Ономасиология.
12. Иконичность. Подход У. Эко. Изобразительность знака. Проблема универсалий. Типология знаков по мотивированности.
13. План выражения (означающее). Материал и форма плана выражения (Л. Ельмслев).
14. Рецепция материала и перцепция формы. Требования, предъявляемые к материалу плана выражения. «Симптоматические» и «коммуникативные» свойства материала плана выражения. Тело знака (транспарант, сигнальный референт).
Каллиграфия и развитие тонкой моторики.
15. Знаки-индексы как симптомы
16. Трехмерность знака: семантика, синтактика, прагматика (Ч. Моррис, Ю.С. Степанов).
17. Семантика. План содержания (означаемое).
18. Отношение референтов к плану содержания. Разные трактовки отношения плана содержания к эмпирическим референтам. Семиотика Ч. Пирса и семиотика Ф. де Соссюра.
19. Референциальная семантика. Дейксис. Дейксис и жест. Экстенционал. Кореференция и синонимия.
20. Материал и форма плана содержания (Л. Ельмслев). План содержания и психика. Интенционал.
21. Значение. Прямое и переносное значение. Представление о коннотациях. Различение первичного и вторичного семиозиса. Контекст. Смысл.

22. Сигнификат. Сигнификат и материал плана содержания. Сигнификат и психический образ. Представление.

23. Концепт. Концепт и форма плана содержания. Когнитивная природа концепта. Понятие. Представление об оппозициях и парадигме. Проблема парадигмы концептов.

24. Десигнат. Десигнат и форма плана выражения. Мотивированность.

25. Паронимия. «Народные этимологии».

26. Денотат как прагматическая функция.

27. Коннотации. Коннотативные семиотики. Коннотации плана выражения и плана содержания. Коннотации и симптомы материала плана выражения. Коннотации и особенности физиологии рецепции. Индивидуальные коннотации и индивидуальный опыт. Коннотации и импринтинг (запечатление).

28. Омонимия. Синонимия и кореференция.

29. Семантический треугольник. Его варианты (треугольники Ч. Пирса, Г. Фреге, Ч. Огдена–А. Ричардса). Имя знака. Имя знака и тело знака. Интенционал и экстенционал. Критика семиотического треугольника. Кардиола Парибка.

30. Развитие семантики знака. Трансонимизация.

31. Семиотика и тропы. Неориторика (группа «μ»). Метафоризация и метанимия как фундаментальные механизмы развития знака (Дж. Лакофф).

32. Синтактика. Сочетаемость знаков. Валентность.

33. Синтактика плана выражения и синтактика плана содержания. Семантические множители.

34. Двойное членение (А. Мартине). Правильная бессмыслица и неправильная осмысленность. Границы семиотики.

35. Синтагмы. Суперсегментные единицы.

36. Парадигматика и синтагматика (Л. Ельмслев, К. Пайк). Сериация (Ж. Пиаже) и ассоциации. Ассоциативные связи. Синтагматические и парадигматические коннотации.

37. Текст. Соотношение языка и речи как проблема общей семиотики (Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба). Семиотический код и семиотическое послание (Р. Якобсон).

38. Прагматика. Интерпретанта Ч. Пирса.
39. Адресант и адресат. Семиотика с позиции адресанта и с позиции адресата.
40. Обмен намерениями, сведениями, информацией. Понятие информации. Количество информации (К. Шеннон). Проблема ценности информации (Ю.А. Шрейдер). Информация и смысл. Информация и энлогия. Коммуникация. Общение.
41. Понятие коммуникативного акта (Дж. Остин, Дж. Серль, З. Вендлер). Иллокутивные интенции. Правила коммуникации. Прессупозиции. Неявные смыслы (импликатуры). Локуция. Перлокутивные эффекты.
42. Прагматические маркеры. Сценарии коммуникации. Денотат.
43. Понимание сообщения. Интерпретация. Принцип кооперации Ч. Грайса.
44. Деятельностная успешность как критерий понимания. Бихевиористический подход к пониманию (Л. Блумфилд).
45. Неиспорченные и испорченные коммуникативные акты. Осечки и препятствия.
46. Перформатив (Дж. Остин). Автореференция. Знаки как средство деятельности. Деятельность и воля. Типы перформативов.
47. Треугольная призма знака (Е.А. Шингарева) и трехмерность знака.
48. Прагматика и прагмалингвистика (И.П. Сусов). Прагмалингвистика как новый этап развития представлений о знаковости.
49. Коммуникативно-глоссематическая концепция знака (С.В. Чебанов). План рецепции. Трансформация плана выражения в план рецепции. Симметрия/асимметрия плана содержания автора и плана содержания реципиента.
50. Психофизиология генерирования плана содержания и формы плана выражения, моторики производства тела знака, рецепции материала плана рецепции, перцепции формы плана рецепции и плана содержания реципиента.
51. Знак и его варианты. «Эмический» и «этический» уровни.
52. Типология семиотических средств. Эвристические средства. Креативные средства.

53. Знак в его отношении ко времени. Ахрония. Синхрония. Диахрония. Панхрония (Э. Коссериу).

54. Структурная ориентированность семиотики и проблемность диахронии. Семиодинамика (Р.Г. Баранцев).

55. Альтернативные подходы к знаку. Герменевтика. Филология. Лингвистика. Прагмалингвистика.

56. Естественный язык как знаковая система. Язык как вторая сигнальная система. Устная и письменная форма языка. Линейность синтактики естественного язык. Текст как знак.

57. Семиотика культуры. Ритуал как знак. Многообразие семиотических систем культуры. Культура как перевод непереводаемого.

58. Семиотика пола. Двукальный принцип организации жизни и культуры.

59. Языки жестов, глаз, цвета, запаха, костюма. Понятие антропосемиотики.

60. Биосемиотика. Эндосемиотика. Генетический код. Синаптическая передача. Гормоны и феромоны. Экологический код. Фитосемиотика и зоосемиотика. Зоосемиотика и зоопсихология. Семиотика и рефлекс.

61. Медицинская семиотика. Ее отношение к нозологии и диагностике.

62. Семиотика науки. Языки науки. Специальные знаковые системы науки (формулы, диаграммы, чертежи, алхимические знаки и т.д.).

63. Математика как семиотическая система.

64. Математическое и теоретическое естествознание как семиотические системы.

65. Семиотика социальных систем. Геральдика. Документалистика. Дипломатическая и государственная символика.

66. Юриспруденция как семиотическая система. Товарные знаки.

67. Семиотика денег и ценных бумаг. Рынок как семиотическая система.

68. Семиотика повседневности: дома, хозяйства, одежды и т.д.

69. Семиотика техники. Технические чертежи и документация. Техника связи и семиотика. Компьютеры как семиотические машины.

70. Семиотика религии. Учение о символе. Икона. Иконоборческие споры.

71. Происхождение знаков. Проблема происхождения знаков по отношению к проблеме происхождения жизни и человека.

72. Семиосфера (Ю.М. Лотман, Е. Хоффмейер).

73. Психофизиологические основы порождения и рецепции знака. Психофизиология органов чувств. Эргономическая семиотика (Г.Я. Узилиевский).

74. Семиотика физиологических отправлений. Культурные нормы. Семиотика еды, питья, очищения, сна и т.д.

75. Семиотика личности. Семиотический статус модели личности З. Фрейда. Психоанализ как семиотическая практика. Коллективный психоанализ П. Рикера как семиотическая практика.

76. Смена знаковых систем в онтогенезе человека. Психологические типы и предпочитаемые ими семиотические системы. Семиотические средства и психология творчества. «Языковые игры» Л. Витгенштейна.

77. Семиотика общения. Язык как средство общения. Жесты и общение.

78. Семиотика поведения. Ритуалы. Обряды. Этикет. Ритуализация (К. Лоренц).

79. Семиотика малых групп. Социально-психологические роли как знаковые системы.

Методические указания для студентов

Главной формой работы студента является самостоятельное описание выбранного семиотического объекта. Для успешного осуществления этого необходимо создание реалистического плана работы, поиск необходимых литературных и иных источников, изучение терминологии.

В процессе аудиторных и самостоятельных занятий отрабатываются навыки работы с учебной и научной литературой.

Для получения информации по темам курса, новой литературе целесообразно использование сети Интернет.

Сведения о составителях рабочей программы

Программа составлена в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению 035700 – Лингвистика, по специальности 021800 (031301) – Теоретическая и прикладная лингвистика.

Приложение 2. Примеры анализа семиотических объектов

Примерная структура семиотического анализа:

- привести краткую историческую/этимологическую справку о выбранном объекте;
- определить тип своего знака (согласно триаде Ч.С. Пирса);
- выделить форму и материал плана выражения и плана содержания;
- определить, при наличии, межкультурную омонимию;
- выделить аспекты парадигматики, синтагматики, прагматики (внешней/внутренней);
- определить коннотации, осечки, препятствия, концепт, денотат;
- определить мотивированный знак или нет, состоится ли перформативный акт.

Анализ каждого семиотического объекта индивидуален. Его структура может расширяться или сокращаться, в зависимости от типа выбранного объекта. Студенты согласовывают структуру своего анализа с преподавателем.

Список вспомогательной литературы:

– Для справок может широко использоваться:

Семиотика [Электронный ресурс]: электронные дидактические материалы: курс лекций для вузов/ О.В. Вассерберг, Д.О. Ипатова, К.И. Сюртукова, С.В. Чебанов; науч. рук. С.В. Чебанов; БГТУ «Военмех». - Электрон. текстовые дан. - СПб., 2012. URL: http://library.voenmeh.ru/index.php?option=com_irbis&Itemid=321

Большой энциклопедический словарь: Языкознание. М., 1998 (предыдущее издание: Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990).

Махлина С. Семиотика культуры и искусства. Словарь-справочник. Кн. 1–2. СПб, 2003.

– Словари и справочники по знакам, например:

- Бауэр В., Дюмоц И., Головин С. Энциклопедия символов М., 1995.
- Карлот Х.Э. Словарь Символов. М., 1994.
- Мифы народов мира. Тт.1–2. М., разные издания.
- Тресиддер Дж. Словарь символов. М., 1999.
- Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. М., 1995
- Эмблемы и символы. М., 1995
- По отдельным темам могут быть использованы:*
- по прагматике и прагмалингвистике:*
- Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. М, 1986.
- Сусов И.П. Семиотика и лингвистическая прагматика // Язык, дискурс и личность. Тверь, 1990.
- по семиотике культуры:*
- Коул М. Культурно-историческая психология. М, 1997
- Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М, 1994.
- Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М, 1992.
- Лотман Ю.М. Избранные статьи, т.1. Таллинн, 1992.
- Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М,1994.
- (работы Ю.М. Лотмана продолжают публиковаться разными издательствами)
- труды по знаковым системам:*
- Учен. зап. Тартуского ун-та. Тарту, 1964-2003. Вып. 1-29 (издание продолжается).
- по семиотике жестов:*
- Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь. М, 1991.
- Крейдлин Г. Невербальная семиотика. М., 2002.
- Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. М.–Вена, 2001 (в нем: Г.Е. Крейдлин. Кинесика).
- по семиотике костюма:*
- Калашникова Н.М. Семиотика народного костюма. СПб, 2000.

Сычев Л.П., Сычев В.Л. Китайский костюм. М. 1975 – исключительно интересный пример методики анализа семиотики костюма.

по биосемиотике:

Медников Б.М. Избранные труды. Организм. Геном. Язык. М., 2005.

Панов Е.Н. Знаки. Символы. Языки. М., 2005.

Степанов Ю.С. Семиотика. М, 1971 (раздел "Биосемиотика").

Hoffmeyer J. Signs of Meaning in the Universe. Indiana, 1997.

по эргономической семиотике:

Узилевский Г.Я. Начала эргономической семиотики. Орел, 2000.

по семиотике техники:

Кудрин Б.И. Символизм и основы технетики (становление неклассического мышления). Томск, 1993.

по медицинской семиотике:

Тарасов К.Е., Великов В.К., Фролова А.И. Логика и семиотика диагноза. М., 1989.

по семиотике повседневности:

Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Л., 1990.

по семиотике и психологии:

Волошинов В.Н. Фрейдизм. М, 1993.

Выготский Л.С. Собр.соч. в 6-ти тт., т. 2, М, 1982.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М, 1993.

Глотова Г.А. Психология творчества и семиотика. Екатеринбург, 1992

Иванов Вяч.Вс. Нечет и чет. Асимметрия мозга и динамика знаковых систем. В его кн.: Вяч.Вс Иванов Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т.1. М, 1998 (есть отдельное издание).

1. Оценка «отлично»
Анализ семиотического объекта «Роза в Древней Греции»
Студентка БГТУ «Военмех» Куликова М.М. гр. Ф161

Роза - уникальный цветок. В истории человечества нет другого растения, которое бы служило таким универсальным символом красоты, переходящим от культуры к культуре, из страны в страну. Роза была и остается «царицей цветов», признанной во всем мире.

По некоторым данным, садовые розы разводились в Греции уже в 5 в. до н.э. Тогда же Геродот в своей «Истории» описал очень душистую махровую розу из садов царя Мидаса в Македонии, а Теофраст около 300 г. до н.э. описывает розы Греции с цветками, имеющими 15, 20 и даже 100 лепестков.

Какой вид имели розы, украшавшие древние греческие сады, в точности не известно. Поэтому мы вводим допущение, что розы в древности были похожи на шиповник.

Тип знака: символ.

Тело знака: растение.

Форма плана выражения: обычно прямостоящие кустарники, иногда невысокие древовидные формы или почти травянистые растения. Стебли и ветви с шипами. Листья непарноперистые, с парными прилистниками, опадающие. Цветки простые или махровые, ароматные, расположены по одному или в соцветиях, иногда по 2 или по несколько.

Материал плана выражения: растительные ткани.

Материал плана содержания: те психические процессы, которые ассоциируются с семиотическим средством.

Форма плана содержания: символ любви, красоты, радости; символ весны, красоты – венки из розовых и белых роз; символ бесконечности – бутон розы; символ кратковременности жизни, символ смерти.

Концепт отсутствует.

Синтагматические отношения (сочетаемость с другими цветами): венки из роз; венки из роз, перевитые миртами (мирт – вечнозелёный кустарник с

мелкими ланцетными или овально-заострёнными кожистыми блестящими ароматными листьями темно-зелёного цвета).

Синтагматические коннотации:

1) миф о возникновении белой розы

По словам Анакреона, она родилась из белоснежной пены, покрывавшей тело Афродиты (Венеры), когда эта богиня любви во всей своей дивной красоте вышла после купания из моря. Увидев на ней этот, не менее ее прелестный цветок, очарованные боги обрызгали его сейчас же нектаром, который и придал ему чудный запах. Однако дававший бессмертие нектар, вследствие зависти некоторых богов, не дал его розе, и она осталась такой же смертной, как и все, что рождается на земле.

2) миф о возникновении красной розы

Явившуюся во всей своей девственной прелести и чистоте белую розу жрецы Афродиты снесли в храм этой богини и украсили ею ее алтарь и окружавший сад. И так роза оставалась белой до тех пор, пока сердце Афродиты не было поражено ужасной вестью о том, что возлюбленный ею Адонис лежит, раненный насмерть вепрем. Забыв все, в неопишемом горе, богиня устремляется в рощу Пифона, где находится ее дорогой, и бежит, не обращая внимания на покрывающие розу шипы, которые ранят ей до крови ноги. Несколько капель этой божественной крови попадают и на розы и из белых превращают их в ярко-красные.

Парадигматические отношения: противопоставление другим цветам (роза – дар богов); противопоставление по цвету (белые розы – венок для невесты, памятники и урны с прахом; красные розы – траур; белые и красные розы – воины-победители).

Знак мотивирован.

Денотат:

Денотат розы на свадьбе – маркирование невесты.

Денотат розы на груди – маркирование траура.

Перформативный акт состоится, когда:

- венок из роз маркирует девушку как невесту;
- родственники, друзья воспринимают её как невесту.

(Если девушка наденет венок, и никто не будет знать, что он маркирует её как невесту, то перформативный акт будет испорчен.)

Осечка: другая девушка примеряет венок невесты

Препятствие: невеста надела венок из других цветов

Прагматический аспект:

Роза играла у греков выдающуюся роль.

1. Венками из роз, перевитых миртами, украшалась у них невеста. Розами убиралась дверь, ведущая в ее дом, и лепестками из роз усыпалось ее брачное ложе. Венки из роз посылали друг другу влюбленные или клали их у порога дома.
2. Розами и венками из роз греки усыпали путь возвращавшегося с войны победителя и убирали его колесницу. Ими же убирали тело и гробницы дорогих умерших.
3. Розы греки носили на голове и на груди также в знак траура, как символ кратковременности нашей жизни, которая так же быстро увядает, как и душистая роза. Вследствие этого у них сложилась даже пословица: «Если ты прошел мимо розы, то не ищи ее более».
4. Греки убирали розами памятники и урны с прахом покойников, так как приписывали ей чудесное свойство сохранять смертные останки от разрушения и думали, что запах ее приятен душам умерших.
5. Венками из роз они украшали чело богов и венки же из роз клали у ног их. Но особенно украшалась ими статуя Афродиты: увядшие на ее челе розы считались даже чудодейственными.

Список использованной литературы:

1. Н.Ф. Золотницкий «Цветы в легендах и преданиях» - К.: Изд-во «Довира», 1994. – 255.

2. Семиотика [Электронный ресурс]: электронные дидактические материалы: курс лекций для вузов/ О.В. Вассерберг, Д.О. Ипатова, К.И. Сюртукова, С.В. Чебанов; науч. рук. С.В. Чебанов; БГТУ «Военмех». - Электрон. текстовые дан. - СПб., 2012. URL: http://library.voenmeh.ru/index.php?option=com_irbis&Itemid=321
3. С. Махлина «Семиотика культуры и искусств». Словарь-справочник. Кн. 1–2. СПб, 2003.

2. Оценка «удовлетворительно»

Анализ семиотического объекта «Иероглифа Тянь»

Студент БГТУ «Военмех» Ершов Д.А. гр. ВФ161

Тянь, «Небо», одна из главных категорий китайской культуры и философии, выражающая понятия:

- 1) бога, верховного божества, высшей божественной силы;
- 2) природы, естества, естественности, натуральности;
- 3) небосвода как носителя астрономических и метеорологических объектов и явлений;
- 4) неба как основополагающего структурного элемента космоса.

Иероглиф тянь присутствует в китайской эпиграфике – гадательных надписях на костях эпохи Инь (вторая половина II тысячелетия до н.э.). Исходное значение тянь – «макушка на голове человека» и «большой». На рубеже II и I тысячелетия до н.э. с наступлением эпохи Чжоу иероглиф тянь стал означать единое высшее безличное божество.

В протофилософских текстах начала эпохи Чжоу (первая половина I тысячелетия до н.э.) тянь выступает как Небо, дающее начало вещам и принципам, направляющее ход истории посредством добродетельных государей, за чьими действиями оно наблюдает глазами народа. Тянь – это всевыразимая грандиозная и величественная сила, создавшая мир, народ и

этические ценности, использующая государей и чиновников для управления мирозданием.

В китайской философии иероглиф тянь стал носителем понятия Природы как универсального целого. Уже тянь понималось в пространственном – «простор над головой» – и временном – «день, сезон, время года» – смыслах (подобно французскому слову *temps*, «тянь» – это «время» и «погода»).

Кроме того, в китайской философии есть несколько концепций о происхождении вселенной: по одной версии, вселенная образовалась из Изначального хаоса, по другой версии - из Великого предела, который разделился на две космические силы инь и ян, а в другом варианте - на небо и землю. О возникновении неба повествуется в одном из мифов, согласно которому, небо образовалось из содержимого космического яйца, когда всё лёгкое и чистое поднялось вверх и образовало небесную твердь, а тяжёлое и грязное опустилось вниз и создало землю.

Фундаментален также факт обозначения иероглифом тянь природы отдельного человека. С этимологической точки зрения это легко объяснимо: тянь произведен от иероглифа жэнь («человек»). Теоретическим осмыслением данного лингвистического явления стал принцип единства неба и человека.

Форма плана выражения. Иероглиф тянь представлен в виде четырех линий. Две из них - кривые - образуют некую фигуру, похожую на букву греческого алфавита λ (лямбда). Две другие - отрезки прямых. Один из них расположен горизонтально на уровне пересечения двух кривых. Второй отрезок расположен над первым параллельно ему. Верхний отрезок короче нижнего.

Материалом плана выражения в данном случае являются чернила от принтера.

Форма плана содержания - это то, что означает иероглиф, то есть:

- 1) небо, небесная твердь;
- 2) небо - верховный дух, высочайший правитель.

Материал плана содержания - это образ, связанный со знаком. В данном случае это может быть изображение человека с верхом в самом себе и

над ним (2 горизонтальные черты в иероглифе) или же небосвод, находящийся над человеком.

Синтактика. Иероглиф тянь является производным от иероглифа жень (человек). Можно сказать, что части иероглифа сочетаются следующим образом: иероглиф жень с двумя горизонтальными линиями, что говорит об изображении неба над человеком.

В китайском языке существует производное от иероглифа тянь понятие-понятие судьбы - тянь мин. Еще можно привести пример из идеи небесного предопределения: Китай называется «расположенный под небом» или «Поднебесная»- тянь ся, а император- «сын неба»- тянь цзы. Еще один пример-название горного хребта Тянь-Шань можно перевести как «горы до неба».

В конфуцианстве тянь толкуется как часть вселенной, составляет пару земле и входит в «триаду» с землей и человеком; либо он понимается как сама природа (естественность), порождающая все вещи и человека. То есть тянь - это начало всего, начало начал.

Парадигматика. Можно говорить о двух видах парадигматики: внешней и внутренней. Внешняя включает в себя отличие иероглифа от всех остальных в системе китайского языка, сходство с некоторыми из них, а также частичное сходство или различие. Внутренняя парадигматика включает отношения синонимии и антонимии между коннотациями и основным значением иероглифа.

Использованная литература:

- 1) Мифы народов мира, т. 2. М., 1982
- 2) Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Учеб. пособие для студ. филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений.- М.: 2004

Приложение 3. Образец тестирования

Лекция 1. Возникновение семиотики

- 1) В основе представления семиотических средств лежит идея:
 - а) Иконичности;
 - б) Знаковости;
 - в) связности текста.
- 2) Чарльз Уильям Моррис:
 - а) интерпретировал Ч.С. Пирса как семиотика и способствовал распространению его идей;
 - б) интерпретировал Л. Ельмслева как семиотика и способствовал распространению его идей;
 - в) интерпретировал Р. Якобсона как семиотика и способствовал распространению его идей.
- 3) Мировая семиотика разделилась на два направления:
 - а) футуристская и сосюрдовская;
 - б) пирсовская и сосюрдовская;
 - в) футуристская и пирсовская.
- 4) Развитие семиотики в России без идеологического прессинга началось:
 - а) в 1991 г.
 - б) в 1986 г.
 - в) в 2000 г.
- 5) Термин «семиотика» переводится с греческого как:
 - а) знак, символ;
 - б) метка на теле человека;
 - в) надгробный памятник, призванный хранить память о людях.
- 6) Означающее – это:
 - а) то, на что направлено означаемое;
 - б) то, что видим, от чего отталкиваемся;
 - в) то, что лежит за пределами понимания.

- 7) Означаемое – это:
- а) то, на что указывает означающее, на что оно направлено;
 - б) то, что видим, от чего отталкиваемся;
 - в) то, что лежит за пределами понимания.
- 8) Интерпретант:
- а) соотносит знаковое средство с тем, что оно означает;
 - б) соотносит знаковое средство с коннотациями;
 - в) термин, не имеющий отношения к семиотике.
- 9) Знаки по Пирсу классифицируются на:
- а) знаки-индексы и символы;
 - б) знаки-индексы и иконические знаки;
 - в) знаки-индексы, иконические знаки и символы.

Приложение 4. Анкета 1

Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы до начала курса:

- 1) Считаете ли Вы электронные дидактические материалы более удобными и эффективными в изучении предмета, по сравнению с обычными учебниками?
- 2) Считаете ли Вы, что электронные дидактические материалы полезны в использовании именно для гуманитарных специальностей?
- 3) Как часто Вы планируете обращаться к предоставленным электронным дидактическим материалам в течение семестра?
 - А) весь семестр регулярно;
 - Б) преимущественно перед лекциями;
 - В) преимущественно перед практическими занятиями;
 - Г) несколько раз за весь период;
 - Д) один раз;
 - Е) ни разу.
- 4) Какова основная цель Вашего обращения к электронным дидактическим материалам?
 - А) для изучения дисциплины самостоятельно;
 - Б) для подготовки к лекциям;
 - В) для подготовки к практическим занятиям;
 - Г) для написания итоговой работы;
 - Д) для подготовки к сдаче зачета;
 - Е) электронные материалы кажутся мне бесполезными.
- 5) Что именно в электронных дидактических материалах по семиотике кажется Вам наиболее полезным, помимо курса лекций, материалов, изучаемых на семинарах (возможно несколько ответов)?
 - А) текст лекций;
 - Б) материалы, изучаемые на практических занятиях;

- В) видеокomentarии преподавателя;
 - Г) словарь терминов;
 - Д) примеры итоговых работ студентов;
 - Е) библиография и ссылки на Интернет-ресурсы;
 - Ж) биографии ученых в данной области;
 - З) электронные материалы кажутся мне бесполезными.
- 6) Что Вам нравится в электронных дидактических материалах?
 - 7) Что Вам не нравится в электронных дидактических материалах?
 - 8) Что бы Вы добавили в электронные дидактические материалы по семиотике?
 - 9) По каким другим гуманитарным дисциплинам Вы бы хотели располагать электронными дидактическими материалами?

Приложение 5. Терминология, освоенная в процессе обучения

Профессионально ориентированные электронные дидактические материалы по семиотике содержат глоссарий в блоке дополнительных материалов. В скобках указан номер лекции, в которой встречается термин. В тексте лекций термин представлен гиперссылкой, при активации которой программа показывает в отдельном окне определение термина.

По указанной терминологии проводятся промежуточные тестирования и итоговое тестирование.

- Акт коммуникативный (9)
- Актантный анализ (10)
- Антонимия (10)
- Апперцепция (5)
- Адресант (14)
- Адресат (14)
- Ассимиляция (9)
- Ахрония (16)
- Билатералистическая концепция (2, 8, 11)
- Былички (13)
- Валентность(9)
- Глоссематика (2, 6)
- Граммемы (10)
- Дейксис (8)
- Денотат (9, 14)
- Дериват (4)
- Десигнат (9)
- Дефиниция (9)
- Диахрония (16)
- Диссимиляция (9)

Дистрибутивность (10)
Естественный язык (3)
Знак иконический (по Пирсу) (2, 5)
Знак индексный (по Пирсу) (1, 3)
Знак символичный (по Пирсу) (1)
Иконичность (5)
Ингерентные признаки (11)
Инвариант (16)
Интенционал (10)
Интерпретант (1, 2)
Интерпретация (1, 4, 14, 16)
Интроспекция (9)
Код (10)
Коннотация (4, 7, 9, 11)
Концепт (9)
Кореференция (8)
Материал плана содержания (МПС) (6, 9)
Майевтика (1)
Метонимия (10)
Метафора (1, 10)
Мнемоническая теория, мнемоника (9)
Морфема (4, 11)
Нетварная энергия (1)
Объектно-признаковые языки (3)
Одновременная синтагма (12)
Означающее (1, 4, 6, 8)
Означаемое (1, 4, 8)
Омонимия (8)
Ономасиология (5)
Осечки (14)

Панхрония (16)
Парадигма (9, 12, 13)
Парадигматическое отношение (12)
Паронимия (9)
Перцепция (5, 6, 7)
Перформация (10)
План выражения (ПВ) (2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16)
План содержания (ПС) (2, 3, 4, 6, 7, 8, 14, 16)
Понимание (15)
Понятие (9)
Представление (9)
Прагмалингвистика (16)
Прагматика (1, 7, 9, 11, 14)
Предикат (10)
Пресуппозиция (14)
Реляционные признаки (11)
Реляционные универсалии (14)
Референт (2, 4, 8, 9, 10)
Референциальная семантика (2, 8, 10)
Рецепция (5, 6, 7)
Сема (10)
Семасиология (5)
Семиотика (1, 7, 10, 11, 13)
Сигнал (3)
Сигнификат (9, 10)
Символ (10)
Синестезия (5, 9)
Синонимия (8)
Синтагма (11, 12)
Синтагматика (синтагматическая ось) (12)

Синтагматические коннотации (9)
Синтагматическое отношение (11, 12)
Синтаксис (11)
Синтактика (7, 11)
Субъект (10)
Супросегменты(11)
Схоластика (1)
Сценарий (9, 10, 14)
Тезаурус (14)
Трансцендентность (11)
Троп (10)
Унилатералистическая концепция (2, 11)
Фонемы (11)
Форма плана содержания (ФПС) (6, 7, 9, 15)
Фрейм (10)
Экзегетика (14)
Экстенционал (8, 10)
Эманирование, эманация (1)
Фонемы (11)
Эмический уровень (7, 10, 16)
Энтропия (14)
Этический уровень (7, 10, 16)

Приложение 6. Тексты для аналитического чтения

Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики – разные издания (1934, 1977, два издания 1990-ых гг.); Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. – Новое в лингвистике. М., Прогресс, 1960, вып. 1; Зарубежная лингвистика. 1. Новое в лингвистике. М., Прогресс, 1999; Иванов В.В., Лотман Ю.М., Пятигорский А.М., Топоров В.Н., Успенский Б.А. Тезисы к семиотическому изучению культур – Tartu Semiotics Library 1. Tartu, University of Tartu, 1998 или Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб, 2001; Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика. Антология. П.р. Ю.С. Степанова. М., Академический проект. Деловая книга. 2001; Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. Пер. с англ. / Перевод К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. М.: Логос, 2000; Степанов Ю.С. Семиотика концептов // Семиотика. Антология. П.р. Ю.С. Степанова. М., Академический проект. Деловая книга. 2001.

Приложение 7. Тест на диагностику информационного тезауруса

Дайте определение следующим терминам:

информационное общество
информационный процесс
ИКТ
форум
сайт
информационная революция
интернет
браузер
гипертекст
мультимедиа
информационная культура
антонимия
естественный язык
интерпретация
метафора
морфема
омонимия
парадигма
семантика
синтактика
семиотика
понятие
прагмалингвистика
синтагма
синтаксис
тезаурус
фонема

Приложение 8. Анкета 2

Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы до начала курса.

- 1) Как Вы предпочитаете получать учебную информацию?
 - А) использую Интернет;
 - Б) пользуюсь ресурсами библиотеки;
 - В) другое.
- 2) Каков Ваш основной мотив использования компьютера и сети Интернет?
 - А) заполнение свободного времени;
 - Б) развлечение, получение удовольствия;
 - В) желание успешно сдать экзамены;
 - Г) желание расширить свой кругозор;
 - Д) желание приобрести новые знания и завоевать авторитет у друзей;
 - Е) желание стать хорошим специалистом.
- 3) Доверяете ли Вы информации полученной из Интернета?
 - А) доверяю;
 - Б) скорее доверяю, чем нет;
 - В) скорее не доверяю;
 - Г) не доверяю;
 - Д) затрудняюсь ответить.
- 4) Проверяете ли вы полученную из Интернета информацию?
 - А) да, проверяю всю полученную информацию;
 - Б) да, проверяю некоторую полученную информацию;
 - В) не проверяю полученную информацию;
 - Г) другое.
- 5) Назовите несколько источников специализированной литературы по изученным ранее предметам (печатных или Интернет-ресурсов).
- 6) Оцените Вашу активность использования компьютера в течение дня:
 - А) провожу за компьютером 3 часа и более;
 - Б) провожу за компьютером не менее 1, но не более 3 часов;
 - В) провожу за компьютером менее 1 часа.

- 7) Сколько времени в день Вы проводите в Интернете?
- А) все время, проведенное за компьютером;
 - Б) половину времени, проведенного за компьютером;
 - В) малую часть времени, проведенного за компьютером.
- 8) Разделяете ли Вы понятия культуротворческой и компьютерной деятельности?
- А) да, разделяю;
 - Б) нет, эти понятия тесно взаимосвязаны;
 - В) затрудняюсь ответить.
- 9) Получаете ли Вы от преподавателей дисциплин гуманитарного блока культуротворческие задания с целью их выполнения с помощью компьютера?
- А) часто;
 - Б) время от времени;
 - В) редко или совсем не получаю.
- 10) Оцените уровень своей информационной культуры по трехбалльной системе, где «1» – соответствует отсутствию данного знания (умения), «2» - соответствует начальному уровню сформированности данного знания (умения), «3» - соответствует высокому уровню сформированности данного знания (умения).

Список сокращений

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ПО – программное обеспечение

ИКТ – информационно-коммуникативные технологии

ИК – информационная культура

ПНПО - Приоритетный Национальный Проект «Образование»

СПБГПУ – Санкт-Петербургский Государственный Политехнический
Университет

БГТУ – Балтийский Государственный Технический Университет «Военмех»
им. Д.Ф. Устинова

КГ – контрольная группа

ЭГ – экспериментальная группа

SCORM – англ. Sharable Content Object Reference Model