

На правах рукописи

Розина Ирина Николаевна

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(информатика, уровень высшего профессионального образования)

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

Москва – 2005

Работа выполнена в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова.

Научный консультант: доктор технических наук, профессор
Ваграменко Ярослав Андреевич

Официальные оппоненты: – чл. корр. РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
Роберт Ирэна Веняминовна
– доктор педагогических наук, профессор
Рыжова Наталья Ивановна
– доктор технических наук, профессор
Зобов Борис Иванович

Ведущая организация: Барнаульский государственный педагогический университет

Защита состоится "18" октября 2005 года в 14 часов на заседании диссертационного совета Д.212.136.02 в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова по адресу: 109391, г. Москва, Рязанский пр-т, д. 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова по адресу: г. Москва, ул. В. Радищевская, д.16-18.

Автореферат разослан "16" сентября 2005 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат технических наук, профессор



А.Х. Ин

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Данная диссертационная работа посвящена актуальной научной задаче, состоящей в разработке теории и методики обучения, опосредованного системой взаимоотношений между участниками учебного процесса и образовательным сообществом (Б.Г. Ананьев, Е.В. Мещерякова), характеризуемого как непрерывный коммуникативный процесс (Т.М. Дридзе, К. Коугл), т.е. теории и методики педагогической коммуникации. На современном уровне развития образования научно-практический интерес представляет методология педагогической коммуникации в активно формирующейся образовательной информационно-коммуникационной среде, которая выступает в качестве многомерной *макросреды*, имея ввиду масштабы возможной коммуникации, *мультисреды*, имея ввиду множество педагогических взаимодействий, или *метасреды*, имея ввиду интеграцию сред и средств коммуникации. Названная Ю. Хабермасом "продуктивной коммуникацией", педагогическая коммуникация в информационно-коммуникационной среде содействует формированию новой научной коммуникативной парадигмы (J.R. Taylor), решающей практическую задачу достижения профессиональной коммуникативной компетентности участников образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сегодня процесс обучения информатике и предметам на ее основе рассматривается не только в направлении фундаментальности подготовки, развития методической системы (Ю.С. Брановский, Т.А. Бороненко, В.П. Линькова, Н.В. Макарова, И.В. Марусева, В.И. Пугач, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий), применения в качестве средства обучения интерактивных (интеллектуальных, мультимедийных, дистанционных) обучающих систем *человеко-компьютерного взаимодействия* (В.Н. Агеев, Г.Я. Узилевский, Г.А. Атанов, А.И. Башмаков, В.И. Карлашук, Г.М. Троян, С.Д. Maddux), но и в направлении освоения *информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)* (А.Л. Денисова, М.И. Жалдак, А.В. Жожиков), их эффективного применения в качестве *средства* дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентами (С.В. Агапонов, А.А. Андреев, А.А. Ахаян) и *информационно-образовательной среды* (А.Г. Абросимов, Б.Л. Агранович, Е.Н. Зайцева, А.М. Коротков, И.В. Роберт). Открытость учебной архитектуры (Ю.А. Уваров), гуманитаризация (А.Е. Войскунский), дидактическая динамичность (Г.А. Кручинина, Е.С. Полат, А.В. Хуторской), мультимедийность (О.В. Шлыкова, О.Г. Смолянинова), лингвистический (Р.К. Потапова, О.П. Крюкова), социальный характер (А.Д. Урсул, А.В. Соколов), кооперативность (С.В. Бондаренко, С.И. Паринов, Е.Д. Патаракин) и мультикультурность (С.Г. Тер-Минасова, О.А. Леонтович) этой среды потенциально обеспечивают равноправный и полноправный доступ к глобальной образовательной и научной информационно-коммуникативной инфраструктуре, широкий спектр возможностей для взаимодействия ее участников, но требуют новых педагогических концепций, теоретических и методологических подходов для достижения эффективного и результативного педагогического взаимодействия (Е.И. Машбиц, А.В. Могилев, И.В. Роберт), формирования коммуникативной составляющей профессиональной компетентности (Т.В. Добудько, Л.С. Зинкина, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова).

В связи с расширением практики использования компьютерных средств обучения, вызванной процессами компьютеризации, информатизации и интернетизации образования по различным целевым государственным и негосударственным программам, ориентированным на создание *единой образовательной информационной среды* (К.К. Колин, И.А. Мизин, Я.А. Ваграменко), модернизацию образования на их основе, проводятся педагогические исследования теории обучения, в которой традиционно выделяют совокупность из пяти взаимосвязанных компонент – *цель, содержание* – или теория содержания, *методы, формы и средства* – или методическое обеспечение (А.М. Пышкало, И.В. Роберт, С.А. Пилюгина, А. Bates). Возрастает потребность в стратегических (эвристических) педагогических исследованиях, обобщенных проблемно-ориентированных знаниях, опережающих динамику изменений в образовании (Е.И. Машбиц, Б.С. Гершунский, А.В. Хуторской), ввиду невозможности прямого переноса методологии обучения из традиционной образовательной среды в опосредованное ИКТ педагогическое (профессиональное, научное) общение (Р.И. Круподеров, А.Д. Наследов). Существенно, что традиционная система педагогической коммуникации в образовательной организации (Г.М. Андреева, А.А. Брудный, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Е.В. Мещерякова, К. Kougl), образовательная система в целом, требования к профессиональной подготовке специалистов, в свою очередь, изменяются под воздействием ИКТ, формирующейся образовательной информационной среды (М.И. Жалдак, М.П. Лапчик, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.В. Могилев, А.Ю. Уваров, А. Шадрин, Т.Р. Tyler).

Ключевым фактором развития методологии обучения мировым научно-педагогическим сообществом являются новые направления поиска решения проблем педагогической коммуникации в информационно-коммуникационной среде – на пересечении естественнонаучных, технических, социально-гуманитарных дисциплин и междисциплинарных направлений. Их сочетание возможно через сближение позиций и взглядов на коммуникацию, как общий объект исследований, взаимную интеграцию концепций, методологии и терминологии, что, несомненно, содействует приращению нового знания в области педагогики, методологии обучения информатике и предметам на ее основе, инициированию междисциплинарных исследований на локальном, национальном, транснациональном и глобальном уровнях (С.К. Бондырева, И.Б. Готская, А.Д. Наследов, В.И. Тузлукова). В этом междисциплинарном русле активно проводятся исследования относительно новой для отечественной науки областью знания, изучающей феномен коммуникации – *теорией и практикой коммуникации* (*коммуникативистика, коммуникология, Human Communication, Communication Science, Communication Study*, М.К. Башаратьян, М.А. Василик, Л.М. Землянова) в различных контекстах (например, межкультурная, межличностная, массовая, групповая, социальная коммуникация, Т.Н. Астафурова, В.Б. Кашкин, А.В. Соколов), среди которых аспекты *педагогической* (educational, instructional communication) и *компьютерно-опосредованной коммуникации* (computer-mediated communication) (S.B. Barnes, А. Bates, А.Ю. Круглов, А.В. Войскунский, О.К. Тихомиров). Согласно В.А. Якунину, современную ситуацию в обучении информатике можно метафорично охарактеризовать "ножницами" между двумя проблемами – целенаправленное формирование

рынка обучающих программ, единой образовательной информационной среды и слабое научно-педагогическое обоснование реализации процесса обучения, педагогической коммуникации на их основе и, как следствие, недостаточная профессиональная подготовка студентов и профессиональная компетентность педагогических кадров.

В современной мировой педагогической практике, методологии компьютерного обучения в информационно-коммуникационной среде особое место занимает теория *конструктивизма* (Л.С. Выготский), "*студентоцентрированные*" подходы (*learner-centered approach*), технологизация которых отражена в *компьютерных системах обучения в сотрудничестве* (computer-supported collaborative learning, CSCL, groupware). Методологической составляющей этих и подобных систем являются *контекст* (решение задач, близких к реальному миру), *конструирование* или *дизайн* (построение системы знаний через активность, деятельность, практику), *сотрудничество* (оказание помощи в решении проблем, оценке собственных идей) и *коммуникация* (в целях планирования и осуществления педагогической деятельности, сотрудничества, принятия решений). Мировым научно-педагогическим сообществом эти компьютерные системы исследуются по всем указанным составляющим, в том числе на предмет обучения педагогической и научной коммуникации в информационно-коммуникационной среде (Г. Астляйтнер, А.И. Михайлов, D. Johnson), обеспечения среды формирования учебных, образовательных, академических сообществ (Н. Rheingold, С.В. Бондаренко, И. Иллич, Е.Д. Патаракин, Ю.Ю. Перфильев). Тем не менее, педагогическая коммуникация в информационно-коммуникационной среде остается актуальной проблемой современной педагогической науки, исследования которой сдерживаются рядом факторов, препятствующих процессу обеспечения педагогической практики современными методами обучения и научного взаимодействия с целью достижения эффективности образовательного и исследовательского процесса, соответствующего технологического и содержательного наполнения формируемой образовательной среды учреждения, информационных ресурсов системы образования и глобальной сети в целом. Среди этих факторов можно назвать противоречие между объективной потребностью общества в коммуникативной компетентности специалистов при взаимодействии в информационно-коммуникационной среде и отсутствием методологического знания в данной области для его распространения через систему образования, отставание и существенно различающийся уровень технологического обеспечения системы образования в национальном масштабе для полноценной практической реализации и исследования педагогической коммуникации в информационно-коммуникационной среде в ходе обучения, а также для поддержания процесса обучения и научного взаимодействия преподавателей.

Объектом исследования является процесс формирования образовательной информационно-коммуникационной среды (ОИКС) на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), **предметом** исследования – теоретические и методические основы обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде в рамках учебных курсов информатики, ИКТ и предметов на их основе, в научной деятельности.

Целью исследования является разработка теории и методики обучения педагогической коммуникации в ОИКС, включающих организацию и поддержание образовательной, научно-образовательной среды педагогической и научной коммуникации для целей обучения и учения в рамках учебных курсов информатики, ИКТ и предметов на их основе, для научного взаимодействия педагогов-исследователей. Эта цель концептуализации данной области, интеграции с реальным образовательным процессом и деятельностью образовательного и академического сообщества осуществляется в соответствии с решением **задач** по двум взаимосвязанным направлениям:

I. *Теоретические исследования* общих закономерностей педагогической коммуникации, происходящей в ОИКС:

- определить основания для анализа и характеристики педагогической коммуникации как междисциплинарного феномена в контексте процесса формирования ОИКС на региональном, национальном, международном и глобальном уровнях;
- выявить специфику развития понятийно-терминологического аппарата педагогической коммуникации в ОИКС в качестве условия становления данного направления, для реализации обучения и учения, научной деятельности в среде с глобальной информационной и коммуникационной инфраструктурой;
- охарактеризовать педагогическую коммуникацию в ОИКС в структуре современного научного знания в качестве компонента теории и практики коммуникации и компьютерно-опосредованной коммуникации, как ее прикладной области, через современные методологические подходы (междисциплинарные, педагогические, обучения информатике) с учетом динамики изменений средств коммуникации в развитии общества;
- установить специфику проблем обучения педагогической коммуникации в ОИКС, исходя из динамики развития образовательного и академического сетевого сообщества, формирования информационных потоков, изменений в способах реализации интеллектуальной, профессиональной и научной деятельности.

II. *Экспериментальные методологические исследования* обучения педагогической и научной коммуникации в ОИКС в условиях реального учебного процесса и деятельности академического сообщества.

- выявить возможности формирования ОИКС, как интеграции технологической, организационной, дидактической составляющих, медиалингвистической и гипертекстовой специфики ОИКС для обучения педагогической коммуникации, реализации мультикультурного и социального подходов в обучении;
- рассмотреть пространственно-временные проблемы адаптации ИКТ в педагогической и научной коммуникации, а также динамику развития профессионального педагогического сообщества через их количественные характеристики;
- разработать содержательные компоненты и конструктивные средства формирования профессиональной компетентности участников педагогического процесса в ОИКС, в том числе в среде дистанционного обучения, способных повлиять на обучение педагогической и научной коммуникации и на практику взаимодействия в образовательных и академических сообществах студентов, педагогов-практиков и педагогов-исследователей.

Гипотеза исследования. Достижение цели и решение поставленных задач возможно если:

- будут определены междисциплинарные основания для теоретико-методологического анализа и характеристики педагогической коммуникации в глобальной ОИКС;
- будет выявлена специфика развития понятийно-терминологического аппарата педагогической коммуникации в ОИКС и рассмотрены его базовые понятия в перспективе дальнейших междисциплинарных исследований;
- будет охарактеризована педагогическая коммуникация в ОИКС в структуре современного научного знания, с учетом становления научного коммуникативного направления и прикладных коммуникативных областей, междисциплинарных и узкоспециальных методологических подходов, динамики технологических и социальных изменений в образовании;
- будет учтен критический подход к оценке развития коммуникации в ОИКС, формирования нового типа социальных сообществ;
- будут выявлены возможности формирования ОИКС и построены модели обучения педагогической коммуникации, учитывающие технологические, организационные и дидактические компоненты, а также медиалингвистические, гипертекстовые и другие особенности этой среды;
- построенные модели педагогической коммуникации будут апробированы в условиях реального учебного процесса и деятельности академического сообщества в ОИКС;
- будут определены количественные и качественные пространственно-временные характеристики педагогической коммуникации, динамика развития педагогического сообщества для дидактической адаптации педагогического процесса в ОИКС, дистанционной форме обучения и выявления критериев коммуникативной компетентности участников;
- будут предложены методы развития коммуникативных навыков и компетентности участников процесса обучения и членов образовательного и академического сообщества в ОИКС, то вероятны построение теории и методики обучения педагогической коммуникации в ОИКС, разработка оптимальных, педагогически мотивированных решений по формированию и поддержке ОИКС, реализуемы эффективная адаптация ИКТ и развитие методов формирования коммуникативной составляющей профессиональной компетентности участников ОИКС.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели и реализации задач педагогического исследования привлекались различные методы, характерные для *общенаучных и узкоспециальных методов познания*. Из общенаучных методов использовались *эмпирическое исследование, моделирующие и теоретические методы*; из спектра *частнонаучных* методов, применялись *педагогические, лингвистические, технологические, информационные, психологические, философские и социальные методы*, имеющие в данном педагогическом исследовании свою специфику. Специфика заключается в использовании в ходе исследования ИКТ как источника информации и средства коммуникации, а также как средства формирования ОИКС.

Достоверность исследования обеспечивается применением взаимодополняющих и взаимопроверяющих общенаучных и частнонаучных методов, соответствующих цели и задачам исследования. Достоверность подтверждается практикой отечественных и зарубежных преподавателей, вовлеченных в исследование, положительными результатами и оценками экспериментальной работы, включением полученных результатов в процесс обучения, учения и взаимодействия в ОИКС, количественными и качественными измерениями характеристик исследования.

Научная новизна исследования, по мнению автора, заключается в том, что в нем впервые предложен коммуникативный подход к обучению, учению, воспитанию и взаимодействию в ОИКС, разработана теория и методика обучения педагогической коммуникации в ОИКС, развивающая традиционную теорию обучения. Впервые смоделирован процесс педагогической коммуникации в ОИКС и экспериментально обоснован коммуникативный подход к формированию ОИКС, образовательного и академического сообществ для осуществления эффективной и результативной педагогической и научной коммуникации в ОИКС. Кроме того, впервые представлены понятийно-терминологический аппарат педагогической коммуникации и подход к формированию коммуникативной составляющей профессиональной компетентности студентов и преподавателей при взаимодействии в ОИКС.

Теоретическая значимость исследования, по мнению автора, состоит в представлении целостного понимания педагогической коммуникации в современной глобальной информационно-коммуникационной инфраструктуре с междисциплинарных позиций; выявлении развития данного научного направления в специфике понятийно-терминологического аппарата. Кроме того, концептуально обоснованы коммуникативные теории и междисциплинарные методологические подходы к исследованию и реализации процесса обучения педагогической коммуникации в ОИКС; смоделирована педагогическая коммуникация в ОИКС с позиции студента, как субъекта образовательного процесса; установлена специфика социальных проблем педагогической коммуникации, исходя из характеристик сетевого образовательного сообщества, информационных потоков, реализации интеллектуальной, учебной, профессиональной и научной деятельности в ОИКС.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования разработанных теоретических положений в мировой педагогической практике и состоит в создании прототипа понятийно-терминологического аппарата педагогической коммуникации в ОИКС (краткий словарь специальной лексики), построении хронологии возникновения и развития средств телекоммуникаций и мультимедиа, используемых в образовании; разработке мотивированных коммуникативных подходов и методов обучения и организации ОИКС, адаптации ИКТ для осуществления педагогической и научной коммуникации, развития коммуникативной составляющей профессиональной компетентности.

Апробация работы. Основные положения и результаты диссертационного исследования докладывались на *международных научных и научно-практических конференциях* (Новосибирск – 1995-1997; Орландо, Флорида – 1997, Сан-Антонио, Техас – 1999; Сан-Луис, Миссури – 2000, США; Фрайбург, Германия, 1998, Москва – 1998-2004; Санкт-Петербург – 1998-2000, 2003-2004;

Ростов-на-Дону – 1999, 2005; Екатеринбург – 1999; Инсбрук, Австрия – 1999; Таганрог – 2001, 2003; Пятигорск – 2002; Барнаул – 2002; Казань – 2002; Претория, Южная Африка – 2003; Омск – 2003); на *всероссийских и республиканских научных конференциях* (Ставрополь – 1996-1997; Воронеж – 1996, 1997, 2000; Краснодар – 1997; Красноярск – 1997, Москва – 1999, 2001-2002; Пятигорск – 2001); на *межвузовских и региональных научных конференциях* (Ростов-на-Дону – 1997-1999, 2001; Барнаул – 2002); отражены в *публикациях научных и научно-практических сборников* (Ростов-на-Дону, 1998, 2002, 2004, 2005; Липецк, 1998; Воронеж, 2000, 2001; Москва, 2003; Пятигорск, 2004; Санкт-Петербург, 2004); *научных, научно-методических и научно-практических журналов* (1998-2004); а также в *словаре, двух учебно-методических пособиях* – Москва, 2001, Ростов-на-Дону, 2004 (с соавторами), 2005; *монографии* – Москва, 2005. Результаты исследования использовались автором при чтении курсов по информатике и ИКТ для студентов и магистрантов (в том числе на заочном отделении) на факультете математики, информатики и физики; в Лингвистическом институте *Ростовского государственного педагогического университета (РГПУ)*, на гуманитарном и экономическом факультетах *Института управления, бизнеса и права (ИУБиП)*, курсов для выпускников американских образовательных программ "*Проекта Гармония*" по программе "Обучение и доступ к Интернет", в НИР МГОПУ, ИНИНФО (2001), в подготовке и проведении совместных дистанционных курсов (Университет Денвера – Metropolitan State College of Denver University, Colorado, Колорадо, США, 1998/1999; Университет Индианаполиса – Indiana University-Purdue University Indianapolis, Индианаполис, США, 2000-2004; Университет Канзаса – University of Kansas, Канзас, США, 2003; Университет Висконсина – University of Wisconsin-Whitewater, Висконсин, США, 2003). Нарботки автора использовались в организации и поддержке деятельности веб-сайтов РГПУ (1996-2002), ИУБиП (2003-2004), сайта профессиональной общественной организации РКА (2002-2004). Участие в совместных проектах позволило выявить основной круг проблем, реализовать международное и междуниверситетское сотрудничество в их исследовании, повысить технологический уровень исследований, осуществить методологическое приложение разработок.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогическая коммуникация в ОИКС представляет собой развивающееся педагогическое научное направление, в котором исследуется использование участниками образовательного процесса электронных (чаще текстовых, гипертекстовых) сообщений для формирования знаний и взаимопонимания в ОИКС в соответствующих обучению контексте, информационной и коммуникативной компетентности. Данная проблемная область практически ориентирована на цели эффективного и результативного использования ОИКС и достижения коммуникативной компетентности в педагогической практике и научной деятельности в ОИКС.

2. Развитие области педагогической коммуникации в ОИКС регулируется понятийно-терминологическим аппаратом, формирование которого происходит динамически, благодаря привнесению из смежных научных областей, поликультурных, социокультурных и технологических контекстов, в том числе внеаучного социального познания, оперирующих терминами коммуникации.

3. Становление педагогической коммуникации в ОИКС, как прикладного научного направления, с одной стороны, реализуется в междисциплинарном взаимодействии и интеграции методологических подходов смежных наук в международном научно-образовательном пространстве, с другой стороны, приводит к изменению образования в целом, учения, обучения, педагогического и научного взаимодействия, благодаря развитию средств телекоммуникаций и мультимедиа.

4. Органичное включение педагогической коммуникации в образовательную деятельность в мировом образовательном и научном сообществе сопряжено с социальными проблемами и последствиями, актуализирующимися при запаздывающем освоении ИКТ в национальном и региональном образовании, низкой коммуникативной компетентности участников педагогического процесса в ОИКС.

5. Условием успешной реализации педагогической коммуникации является формирование эффективной ОИКС, в которой используются методологически обоснованные технологические, организационные и дидактические компоненты, учитываются лингвистические (преимущественно текстовые и гипертекстовые) характеристики ОИКС, развиваются социальные, гуманитарные подходы человеко-компьютерного взаимодействия.

6. Обучение педагогической коммуникации в условиях единого поликультурного пространства глобальных электронных сетей возможно при осознании различий и общности культурных факторов (в том числе языковых) и их значений в различных межкультурных ситуациях, в которых наиболее остро проявляются коммуникативные проблемы понимания, сотрудничества, согласования педагогической культуры, трансляции знаний. Конструктивное решение этих проблем возможно при формировании лингвистической, межкультурной компонент коммуникативной компетентности участников образовательного процесса.

7. Адаптация участников процесса обучения к изменению пространственно-временных характеристик ОИКС для реализации педагогической коммуникации обеспечивается расширением педагогической практики, в ходе которой накапливается и транслируется инновационный опыт, воспринимаются и формируются коммуникативные навыки, совершенствуется педагогическая структура среды, расширяются мотивационные, активные групповые, деятельностные методы и технологии обучения, учения и взаимодействия. Дистанционное обучение является примером успешной адаптации процесса и методов педагогической коммуникации к ОИКС.

8. Исследования динамики развития образовательного сетевого сообщества адекватно отражают процессы адаптации к использованию распределенных образовательных ресурсов и формированию коммуникативной инфраструктуры ОИКС. Преимущества коммуникативных характеристик среды образовательного и научного взаимодействия зависят от комбинации используемых технологических средств интерактивного и группового взаимодействия, методов формирования социальной структуры образовательных и академических сетевых сообществ, атмосферы дискурсивного сотрудничества, развитости коммуникативной составляющей профессиональной компетентности участников процесса педагогической и научной коммуникации.

Структура диссертации соответствует логике проведенного исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка использованной литературы (632 наименований – из них 208 зарубежных) и 12 приложений. Общий объем диссертации составляет 422 с., из них: 324 с. – основной текст, 30 с. – библиографический список. В тексте содержится 10 рис. и 13 табл. Приложения содержат 68 с. Во **введении** обосновывается актуальность, определяется цель, задачи, гипотеза, объект и предмет, методы и методологическая основа, четыре этапа исследования (1996-2005), раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, обосновывается достоверность, выдвигаются положения, выносимые на защиту, указываются данные апробации работы. В **первой главе**, состоящей из трех параграфов, дается анализ современных подходов к педагогической коммуникации, описываются основания понятийно-терминологического аппарата, факторы становления данного направления, критически оцениваются социальные проблемы педагогической коммуникации в ОИКС. Во **второй главе**, состоящей из трех параграфов, с позиций коммуникативного подхода предлагается метод формирования ОИКС, анализируются ее составляющие, развивается теория обучения педагогической коммуникации в мультикультурном подходе, коммуникативно-деятельностном методе обучения иностранным языкам, а также анализируются тенденции развития социального подхода. В **третьей главе**, состоящей из трех параграфов, очерчиваются основные проблемы адаптации ИКТ, изменения пространственно-временных характеристик образовательной среды, проводятся результаты измерения динамики развития научно-педагогического электронного сообщества, представляются решения по развитию коммуникативной составляющей профессиональной компетентности в ОИКС, дистанционном обучении. В **заключении** формулируются основные выводы исследования и намечаются перспективы междисциплинарных исследований педагогической коммуникации в ОИКС. В конце работы представлены **библиографический список литературы** и **12 приложений**.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Развитие нового научного знания, каковым является педагогическая коммуникация в ОИКС, отражается некоторым набором понятий и терминов, которые описывают предмет исследования и характеризуют образовательную и исследовательскую деятельность на его основе. Научно-педагогическое знание в области педагогической коммуникации в ОИКС характеризуется междисциплинарным понятийно-терминологическим аппаратом, метаязыком, формирующимся, в том числе из терминологии научных областей, взаимосвязанных с объектом исследования (Д. Иванов). В международном педагогическом дискурсе, его наполнении, изменении смыслов, новой интерпретации понятий терминологического обеспечения, выполняющих роль связующих объектов для мирового педагогического сообщества (Э. Венгер), находит отражение переход от традиционной среды педагогического общения к взаимодействию к ОИКС (К.Я. Авербух, Л.М. Землянова, В.И. Карасик, В.И. Тузлукова, J. DeVito). В систематизирующих методических, справочных и познавательных целях составлен краткий словарь специальной лексики данной области на

основе анализа ряда компьютерных и педагогических словарей, учебно-методических пособий, научно-практических журналов, а также научно-педагогического опыта автора (около 500 терминов и понятий). Некоторые вариативные термины словаря требуют дальнейшего обсуждения, исходя из этимологии, семантики и концепции научных областей, из которых они принесены (информация, ИКТ, документ, коммуникация, интернетизация, педагогические технологии, компьютерно-опосредованная коммуникация). Так, обсуждено и уточнено определение *образовательной информационно-коммуникационной среды (ОИКС)*, к которой мы относим информационное содержание и коммуникационные возможности локальных, корпоративных (университетских, муниципальных, региональных, федеральных) и глобальных компьютерных сетей, создаваемые и используемые для образовательных целей их пользователями (преимущественно участниками образовательного процесса – студентами, преподавателями-практиками, преподавателями-исследователями). Основными характеристиками этой многомерной среды являются *открытая учебная архитектура* (Ю.А. Уваров, И.В. Роберт), *интегративность*, как совмещение информационных и коммуникационных возможностей, сред и средств коммуникации, традиционных методов обучения и современных образовательных технологий (*метасреда*), *мультикультурность*, как реализуемые коммуникативные взаимодействия: студент-преподаватель, студент-студент, студент-содержание, представители других культур (*мультисреда*); *обширность* (перенасыщенность) среды в информационном и коммуникативном плане, что позволяет реализовать возможность выбора (*макросреда*) (Т. Adams, С. Norman).

Регулярное изучение динамики цитируемости и концентрации публикаций и ссылок в Интернет (ИПС google.com.ru, 2002-2005) по нескольким ключевым терминам исследуемого объекта (педагогическая коммуникация в ОИКС, компьютерно-опосредованная коммуникация и некоторые другие), показали их значимое увеличение и сосредоточение значительного количества электронных документов на нескольких профильных сайтах (РКА, EFETS-East Euro), а также рассеяние остальных на большом количестве сайтов по смежной или далекой от рассматриваемой тематики, что, в соответствии с законами распределения слов, фраз, статей и журналов Ципфа и Брэдфорда (с уточнением Б. Викери о распределении публикаций), позволяют говорить об актуальности и возрастающей интенсивности исследований данного направления.

Несмотря на то, что по данным статистических исследований ИКТ только начинают применяться в различных сферах деятельности общества (Ю.Ю. Перфильев, А.Е. Войскунский), большинство специалистов полагают, что они приведут к коренному изменению коммуникации между людьми, образование в целом, учение, обучение и педагогическое взаимодействие будут неизбежно трансформироваться. Поэтому исследование и освоение педагогической коммуникации в образовании следует проводить с учетом динамики процессов в этой области. Кроме того, результаты и выводы коммуникативных исследований в образовании, проведенные в других странах, и накопленный опыт реализации опосредованной коммуникации в других сферах гуманитарной деятельности могут изучаться и адаптироваться для целей и задач обуче-

ния и учения. В целом, педагогическая коммуникация в ОИКС формируется на стыке ряда *естественнонаучных, технических и социально-гуманитарных наук* (М.А. Василик, Р.Т. Крэйг). Вопросы их взаимодействия на теоретическом и прикладном уровне решаются конкретными задачами междисциплинарного исследования (О.И. Иванов, А.В. Соколов), реализуются взаимодополняющими методами обобщения знания на основе системного и интеграционного подходов (А.В. Кукушин, И.В. Роберт).

В развитии коммуникативного знания можно выделить три направления изучения феномена коммуникации (О.И. Матьяш): *информационное* (линейная коммуникация, составляющие – источник, канал и получатель информации, линейная модель Аристотеля; в технике, теории информации – источник информации, передатчик, линия связи, приемник и адресат, модель Шеннона-Уивера, в семиотике – Ф. де Соссюр, Ч.С. Пирс, Ч. Моррис, синтактика, семантика и прагматика, модель информационной трансмиссии, массовая коммуникация – Г. Лассвелл), *психологическое* (кибернетика – Н. Винер, модифицированная модель Шеннона–Уивера, циркулярная, интерактивная модель Осгуда-Шрамма, межличностная коммуникация – П. Вацлавик, П. Лазарсфельд, К. Ховланд) и *социальное направления* (транзакционная модель, Э. Берн, координированное управление смыслообразованием Б. Пирс). Формализация процесса коммуникации в соответствии с указанными и аналогичными моделями (И.В. Роберт) позволяет построить модели коммуникации, но в приложении к интернет-технологиям (см. **рис. 1-4**).

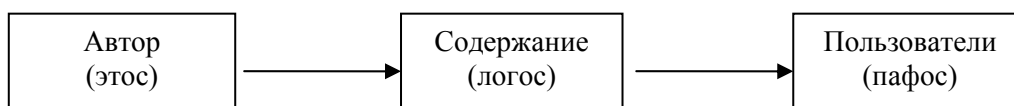


Рис. 1. Линейная (деятельностная) модель коммуникации Аристотеля (в приложении к веб-сайту)

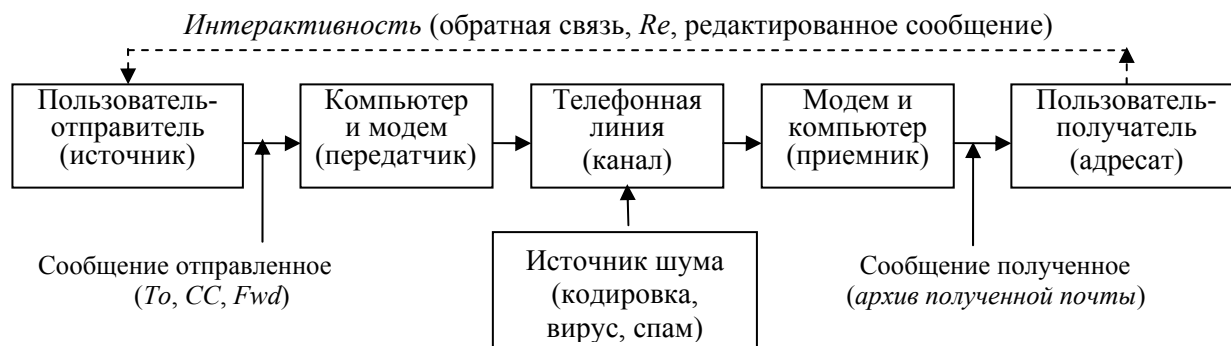


Рис. 2. Линейная (интерактивная) модель коммуникации Шеннона-Уивера (в приложении к электронной почте)



Рис. 3. Циркулярная (интерактивная) модель коммуникации Осгуда-Шрамма
(в приложении к чату)



Рис. 4. Транзакционная (социальная) модель коммуникации
(в приложении к живым журналам)

Современная концепция использования компьютеров и сетей на их основе не только для отправки, обработки, сохранения и получения информации, но и в качестве коммуникативной среды берет начало от исследований первой компьютерной сети ARPANet (комбинация ментальной модели создателя и пользователя, Д. Ликлидер, Р. Тейлор, 1968). В компьютерной сети объединяются возможности *непосредственного* (лицом к лицу или межличностного, группового) и *опосредованного взаимодействия* (активный и пассивный источники информации), что характеризуется как *межличностная опосредованная коммуникация* (Г. Гамперт, Р. Каткарт, 1986). Опосредованное взаимодействие, обмен сообщениями в интернет-технологиях (А.Д. Ханнанов) можно представить в виде трех моделей коммуникации (см. **рис. 5-7**).

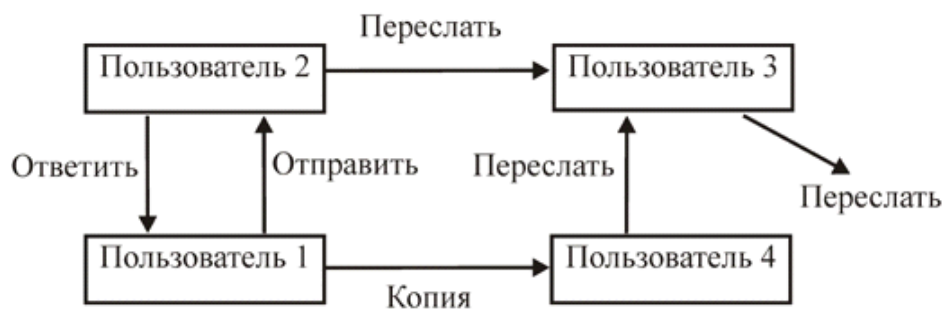


Рис. 5. Модель обмена почтовыми сообщениями в электронной почте
(один к одному)

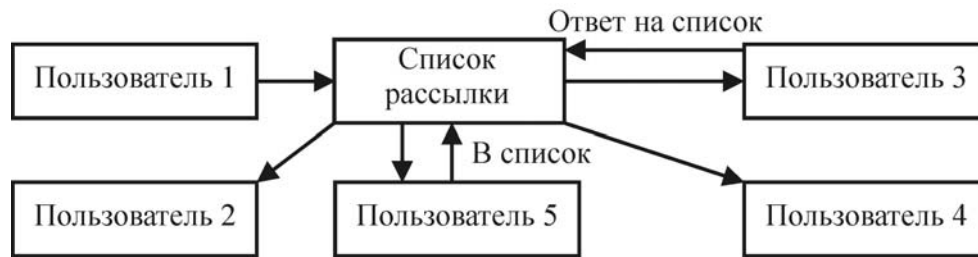


Рис. 6. Модель обмена почтовыми сообщениями в списке рассылки (многие ко многим)



Рис. 7. Модель обмена сообщениями между пользователями и автором веб-сайта (многие к одному и один ко многим)

Сравнительные исследования опосредованной компьютером коммуникации (компьютерная поддержка принятия решений, Д. Энгельбарт; фреймовая структура или ментальная модель, Г. Рейнгольд; парасоциальное взаимодействие, Дж. Миронец; закон подавления радикального потенциала, Б. Уинстон; детерминистский фактор компьютеризации в организации, М. Маркус, Д. Роби; межличностная опосредованная коммуникация, Г. Гамперт, Р. Каткарт; научная коммуникация, А.И. Михайлов, А.И. Черный, Р.С. Гиляревский; деловое использование электронной почты, Р. Хилц, М. Турофф; преодоление социальных и эмоциональных недостатков среды, Г. Астляйтнер; теория адаптивного структурирования, Э. Гайденс; специфика деятельности пользователей, А.Е. Войскунский, О.К. Тихомиров; мировая социальная практика, Д. Иванов, Ю.Ю. Перфильев) позволяют говорить о возможности использования коммуникации в процессе обучения с преимущественностью некоторых традиционных методов обучения, появлении новых возможностей взаимодействия (*гиперперсональная коммуникация, избирательная самопрезентация, интерактивная составляющая* и пр.). Нельзя не учитывать возникающие коммуникативные проблемы при использовании ОИКС (*фильтрация знаков, антисоциальное поведение, редукция атрибутов власти, свехатрибуция, механоморфизм, аддикция*).

Рассматривая научно-методологические проблемы развития и обучения педагогической коммуникации, как прикладного направления, следует отметить прогресс позиционирования и структуризации теории и практики коммуникации в зарубежной исследовательской и образовательной деятельности (Е.М. Rogers, Sh.P. Morreale, О.И. Матяш) и начало этого процесса в российском образовании и науке (межкультурная, социальная, массовая коммуникация, западный образец изучения и обучения, Т.Н. Астафурова, М.А. Василик, В.Б. Кашкин, S. Beebe).

Отмечен запрос российского общества на коммуникативные знания в социальной практике, престиж коммуникативных навыков в области использования ИКТ, которые стимулируют изменения в подготовке специалистов, процесс институализации коммуникативных дисциплин, поддержку которому оказывают профессиональные сообщества специалистов в области коммуникации, в том числе Российская коммуникативная ассоциация (РКА).

Междисциплинарный характер современных методологических подходов к исследованию коммуникативных процессов (С. Литлджон, диалогически-диалектическая дисциплинарная матрица, Р. Крэйг, междисциплинарность по Г. Бергеру, принцип дополнительности Н. Бора и Ю.М. Лотмана, применительно к культуре) подразумевает включение общенаучных, частнонаучных и метанаучных *методов*, среди которых *технический / технологический* (взаимодействие человек-компьютер и человек-компьютер-человек, техническая коммуникация, М. Маркел; Ю.Н. Марчук, Е.Д. Патаракин, В.Н. Томалинцев, С.И. Паринов), *информационный* (ввод, сохранение, обработка, вывод и передача сообщений, Ю.В. Дашко, А.В. Соколов), *педагогический* (цель, содержание, методы / технологии, организационные формы и средства обучения, Е.И. Машбиц, Б.Б. Айсмонтас, А.А. Ахаян, А.Ю. Уваров), *психологический* (успешность и эффективность взаимодействия, общения, L-, Q-, T-данные, М.П. Вацлавик, Н. Rheingold, А.А. Леонтьев, А.Е. Войскунский, А.Е. Жичкина, В.Н. Дружинин), *лингвистический* (знаковые средства устной и письменной коммуникации, преимущественно вербальные, В.Н. Агеев, В.Б. Касевич, Е.Н. Зарецкая, Р.К. Потапова), *социальный* (опросы, анкетирование, мониторинг, группы, классы, страты, межгрупповые контакты, J. Keyton, Т.В. Филиппова) и *философский* (гносеологические, герменевтические, логические / металогические методы, R. West, В.Н. Переверзев, В.Б. Шнейдер). Имеет место подход к рассмотрению одного вида коммуникации в рамках других видов коммуникативных исследований (СМИ и Интернет, Интернет и телевидение, межличностная и групповая коммуникация) (S. Beebe, S. Barnes, T. Adams, N. Clark).

В отечественных исследованиях педагогическое взаимодействие (*коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты*), педагогические технологии рассматриваются с позиций традиционной образовательной среды, в рамках таких подходов, как знаниевый, информационный (*преподаватель – содержательная учебная информация – учащийся/учащиеся*), деятельностный. Часто встречаются риторические традиции, лингвистический и психологический подходы к межличностной, групповой и массовой коммуникации (С.И. Самыгин, Г.В. Бороздина, Н.А. Ипполитова, Л.А. Григорович, М.Р. Львов, Е.Н. Зарецкая, В.А. Сластенин, В.П. Каширин, М.В. Колтунова, А.В. Кукушин, Е.С. Протанская, S. Beebe). Продуктивны интегрированные подходы к исследованию коммуникативной деятельности в ОИКС (на основе педагогики Е.С. Полат, В.В. Анненков, психологии А.Е. Войскунский, С.К. Бондырева, экономики Т.К. Кравченко, В.Ф. Преснякова, лингвистики С.В. Титова, О.А. Леонтович). В рамках изначально психологического направления *конструктивизма* (когнитивно-конструктивистское и социально-когнитивное конструктивистское направления, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Н.У. Найссер, М. Бродбент, Д. Норман, С. Пейперт) исследуется изменение роли преподавателя (К. Роджерс, Дж. Копли, С. Бэрнис), разрабатываются личностно-деятельностные подходы к обучению (Г.А. Атанов, Ю.П. Сурмин).

Коммуникативные подходы к передаче знаний в истории развития общества в целом выделяют несколько периодов (коммуникативных революций, этапов, бифуркаций) с различающимися средами, каналами коммуникации (М. Маклюэн, К. Керр, J.R. Taylor, В.М. Глушков, А.В. Соколов). Критическими точками являются переходы от невербальной к вербальной (1), от устной к письменной (2), от письменной к печатной (3) и, наконец, от печатной к электронной коммуникации и телекоммуникациям (4) – от электромагнитного телеграфного аппарата до средств мультимедиа и беспроводных компьютерных телекоммуникаций. Последний период представлен в исследовании *хронологией возникновения и развития телекоммуникационных средств*, составленной с учетом различий между датами изобретения технологий и их выхода на потребительский рынок. Эта последовательность иллюстрирует правило 30 лет, П. Саффо, теорию инноваций, Э. Роджерс, В.И. Загвязинский, а также медиаморфический процесс преобразования старой среды, Р. Фидлер; конвергенцию технологий, Т. Adams, N. Clark, Н. Нигропонт; развитие синкретических (слитных) мультимедийных сообщений, А.В. Соколов, О.Г. Смолянинова. Некоторые технические средства оказали влияние на развитие педагогических технологий и, предположительно, способны повлиять на образование в будущем (Л. Кубан, Ч. Крук, J. Woodrow). Так, первым педагогическим опытом использования ИКТ являлась школьная корреспондентская сеть обмена различного рода сообщениями (С. Френе, 1949), в дальнейшем, с развитием дружелюбности ИКТ (И. Иллич), открытости педагогических программных средств (Р. Тинкер), расширением мультимедийного спектра сообщений (О.В. Шлыкова) совершенствуется педагогическая коммуникация на их основе (Т. Bates). Тенденции и характер технологических изменений также отражают *законы Мура* (удвоение мощности компьютеров каждые 18-24 месяцев) и *Меткалфа* (возрастание социальной и экономической значимости компьютерной сети, пропорционально квадрату числа пользователей), движение к универсальности телекоммуникаций (сальто Нигропонта).

Критический подход к оценке двойкой социальной роли компьютеров и ИКТ в обществе, их влияния на образование связан с исследованиями франкфуртской школы (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Ю. Хабермас и др.). Для объективности критической оценки следует опираться на результаты репрезентативных и достоверных исследований развития ИКТ, сетевого сообщества, географии Интернета (несистематические / систематические локальные / глобальные социологические измерения, сетевые опросы аналитико-прогностических агентств, заинтересованных в развитии ИКТ или опирающихся на данные интернет-статистики организаций), которые дают динамическую социальную картину, отражают потенциал и тенденции ИКТ в образовании. Наиболее важными представляются исследования *технологических параметров* (число хост-компьютеров, доменов), но их точность и надежность измерения вызывают сомнения, ввиду существенного разногласия в публикуемых данных разных организаций (в пределах 12-15% и более); а также исследования *социально-демографических и информационных параметров* (интернет-аудитория, количество информационных ресурсов). Сопоставление методов, обобщенных данных исследований по России, начиная с 1993 г., выполняемых различными аналитико-прогностическими организациями и исследовательскими группами

(ИС РАН, РОЦИТ, АРПИ, КОМКОН, Всемирный Банк, ФОМ, ITU), показывает, что узкоспециальные подходы исследования образовательных и научных сообществ на сегодняшний день практически отсутствуют. При составлении таблиц технологических параметров измерений были использованы некоторые разрозненные исследования и анализ данных (А.Е. Войскунский, П.Г. Арефьев, О. Бяхов, В. Дрожжинов, Ю.Ю. Перфильев, А. Штрик), демонстрирующих уровень информатизации и интернетизации образования. Так, согласно данным рейтинга ITU, Россия сегодня занимает 64 место по телекоммуникациям в мире. При составлении рейтинга использованы пять критериев: *уровень инфраструктуры* (телефонные линии, сотовые телефоны), *доступность телекоммуникационных услуг для населения*, *образованность населения*, *качество предоставляемых услуг* и *распространенность Интернета*.

Иллюстрируют ситуацию компьютеризации и интернетизации образования результаты мониторинга по России (и регионам), согласно которым число ПК составило 42,9 на 1000 человек (Всемирный Банк, 2001), а установленных в системе образования – около 4% от общего числа компьютерного парка России. Это значит, что количество ПК составляет в среднем не более 3-5 на 1000 студентов и школьников (О. Бяхов, 2002-2003), по другим данным не более 2 ПК в школе и не более 11 ПК на 100 человек в вузе (Всемирный банк, 2001). Кроме того, если считать, что число пользователей Интернета в целом составляет около 10% населения мира, то и в России их количество близко к этому проценту (ФОМ, 2004), с тенденцией увеличения на 30% в год. Так, имеют подключение к Интернету 99% вузов и 33% школ (в Ростовской области – 19%, В.М.Пегушин). Современный контентный этап освоения Интернета, которому предшествовали доинтернетовский (1991-1994) и провайдерам (1994-1999) (Ю.Ю. Перфильев), характеризуется тем, что педагогов, использующих ПК и Интернет (без учета учителей и преподавателей информатики), в среднем значительно меньше, чем школьников и студентов. Так, 7% преподавателей вузов не имеют ПК и 54% доступа в Интернет (53,3% и 76% в Краснодарском крае), 76% и 94% – школьных учителей, 14,9% и 32% – студентов, соответственно. Не более 5% школьных и 27% вузовских преподавателей используют Интернет в обучении, несмотря на то, что многие преподаватели прошли курсы повышения квалификации (6% по интернет-технологиям, 32% по компьютерным технологиям или обучились самостоятельно, ИРИО, 2001). Так, в Краснодарском крае 18,2% ассистентов и старших преподавателей и 66,7% профессоров обучались на курсах ИКТ в вузах (З.И. Горбачук, 2004).

На демографический фактор неравномерной заселенности в России накладывается фактор повышенной (в сравнении с другими странами) централизации образовательной и научной деятельности, тем не менее, данные исследований позволяют говорить о возможности решения проблем изоляции, информационной и коммуникативной интеграции образовательного сообщества удаленных и периферийных территорий за счет интернет-технологий (А.В. Жожиков), что наиболее активно используется научным сообществом (Е. Мирская, РКА). В этой связи вызывают интерес исследования *индекса интернет-связности*, который включает такие параметры как личная предыстория использования компьютера, число решенных на нем задач, число посещенных веб-сайтов, пресле-

дуемые цели, активность в Интернете, время, проводимое в онлайне, влияние на стиль жизни, компьютерно-зависимые взаимодействия и интернет-зависимость (S.V. Barnes, A.E. Войскунский, К. Мюррей, К. Янг, Д. Гринфилд).

Информационно-коммуникационное неравенство в образовании (*цифровой разрыв, digital divide*) являются издержками внедрения ИКТ, проявлениями проблем не только личностного и национального, но и геополитического уровня, и отражают проблему обеспечения равных возможностей в получении образования – *системный кризис развития Кумбса* (К.К. Колин, Т.К. Кравченко, В.Ф. Пресняков, Т.К. Vikson, C.W.A Panis). Согласно глобальным социально-демографическим исследованиям доступность ИКТ и возможность получения образования обусловлены параметрами всех трех уровней (личностный, национальный, глобальный), среди них: *начальный уровень образования, доходы, возраст, пол, расовое и этническое происхождение, место жительства, оснащенность учебного заведения*. Последний из параметров связан с оценкой готовности учебных организаций к интеграции в единую образовательную среду и учитывает пять факторов: *доступ к ИКТ преподавателей и студентов, использование ИКТ, человеческий капитал* – уровень подготовленности студентов и преподавательских кадров, наличие благоприятного к переменам *"климата"*, *государственное регулирование* (ИРИО). В исследованиях последнего из названных факторов можно отметить сравнение экономического развития (уровень прозрачности/непрозрачности экономики) и освоения ИКТ в 34 странах (Т.К. Кравченко, В.Ф. Пресняков), которое дает основание полагать, что на текущую и перспективную ситуацию экономического развития в большой степени оказывает влияние низкий уровень компьютеризации, чем интернетизации образовательных учреждений. Поэтому надежды на решение проблем преодоления цифрового неравенства возлагаются на программы компьютеризации (интернетизации) образования и науки (например, "Развитие единой образовательной информационной среды", "Компьютеризация сельских школ", "Компьютер в каждую школу", Internet2, NaukaNet), в которых возможно адаптировать *принципы равного доступа*, разработанные, например Американской библиотечной ассоциацией (всеобщий, беспрепятственный доступ, разумная стоимость, учет региональных особенностей, доступность ресурсов по обеспечению защиты личных прав и свобод).

Со времен "эры Гуттенберга" и последующего развития средств телекоммуникаций нарастает проблема объема информационных ресурсов, характеризующая их ежегодным удвоением в последнее десятилетие. А также проблема соразмерности информационных потоков, связанная с технологиями подготовки, хранения, обработки, копирования электронной текстовой информации, и индивидуальных возможностей их восприятия человеком (емкости, надежности, прочности памяти, каналов восприятия, коммуникативных возможностей) (UNESCO, Н. Бостром, А.В. Войскунский, Н.А. Сляднева, А.В. Соколов, Н.Н. Чурсин, А.Д. Урсул, М. Чиксентмихали). Так, в исследовании научных коллективов институтов РАН выявлен значительный дисбаланс полученной и отправленной научной информации (39:2) (Е. Мирская). Кроме физиологических ограничений переработки информации человеком (*физиологический барьер*), специалисты обращают внимание на *технические* (качество и надежность, проблемы поиска), *психологические* (ослабление внимания, интеллектуальной

восприимчивости, мозаичность индивидуальной памяти), *социальные, культурные, политические, языковые, географические, исторические* и другие коммуникативные *барьеры*. Среди способов решения этих проблем указываются навыки *многозадачности* (Дж. Маккарти), *контроль информационной перегрузки* (М. Мейер), использование персональных и коллективных программных менеджеров и интеллектуальных агентов (Е. Горный, Е.Д. Патаракин), аналитических инструментальных средств и комплексов (КАИС, УИС "Россия", TextAnalyst).

Усиливается проблема усвоения профессиональных знаний в ограниченные сроки, установленные для обучения, т.е. в образовании налицо увеличение разрыва между содержанием базовых знаний и быстро изменяющимися потребностями общества в новых знаниях, умениях и навыках (*цивилизационный кризис Тоффлера*). Наиболее приемлемые пути преодоления проблемы, которые предлагают специалисты, это развитие фундаментализации (М.В. Швецкий, В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова), опережающего (Е.В. Данильчук) и дистанционного образования (К.К. Колин), формирование профессиональной компетентности и организация информационно-коммуникационного всеобуча (А.Ю. Уваров, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова). Так, например, одной из негативных компонент инфокоммуникационных технологий в последние годы становится катастрофически возросший спам, к которому относят сообщения на учебный (рабочий) электронный адрес, информационные ресурсы, не имеющие отношения к учебной деятельности. Борьба с такого рода негативной избыточной информацией может осуществляться *юридическими, организационными и техническими методами*, наиболее действенным, по мнению специалистов, является их комбинация (В. Митин, Р. Насакин, Д. Пензин, С. Хабаров, Э. Чен). Эти и другие проблемы, как, например, явление Интернет зависимости, важны для понимания и решения социальных проблем, возникающих при освоении ОИКТ в учебных заведениях. Так, интернет-зависимость рассматривается специалистами как новый социальный феномен онлайн-взаимодействия между людьми, проявление массовой коммуникативной культуры (К. Янг, И. Голдберг, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, А.Е. Жичкина, О. Эггер, М. Раутерберг, Ч. Чу, Д. Гринфилд, А. Bates).

ИКТ разрушают и реформируют традиционные правовые и моральные нормы в области права собственности, затрудняют защиту интеллектуальной собственности, авторского права открытых для копирования интернет-ресурсов (Т.К. Кравченко, В.Ф. Преснякова, Р. Насакин, А. Серго). Нематериальными объектами авторского права в Интернете являются: *материалы электронных журналов, архивы программного обеспечения* (всеобщее достояние, свободно распространяемое, условно платное, испытательная версия, лицензионное); любые учебные *текстовые, аудио, видео и графические объекты* авторско-правовой охраны, размещаемые на образовательных сайтах (И.Л. Галинская, О.В. Шлыкова, М. Мейер). Проблемы использования интернет-ресурсов (плагиат, «пиратское ПО», неэтичные действия – нарушение лицензионного соглашения, копирование и пр.) связаны с правовыми актами по информационной безопасности и информационному обмену (в российском законодательстве с 1991 г., А. Колесов, А.П. Луцкер, А. Прохоров), знание и применение которых является коммуникативной составляющей профессиональной компетентности. Разрушающие и злонамеренные действия, человеко-ненавистнические публикации,

все чаще возникающие в Интернете, ввиду отсутствия надежных средств снижения напряженности, зависимости и уязвимости, фильтрации языка вражды (А.Е. Войскунский, С. Коливер, А. Лукацкий), определяют необходимость поиска решения проблем, которые могут быть рассмотрены с двух позиций – *исследовательской* и *образовательной, воспитательной*. К воспитательным аспектам можно отнести обсуждение со студентами проблем этического выбора при совершении злонамеренных действий в ОИКС, среди которых *ответственность* (за потенциальные издержки действий), *подотчетность* (через механизм однозначного определения лица, выполняющего действия) и *обязанности* (законодательные, предусматривающие возмещение причиненного вреда) (Ю.Д. Бабаева, И.Л. Зеленкова, Е.О. Смирнова).

Формируемая из информационного наполнения и коммуникативных возможностей локальных, корпоративных и глобальных сетей, а также физического пространства учебных заведений, образовательная среда не является педагогически "нейтральной", ввиду необходимости поддержки дидактических компонент, дружественного интерфейса, эффективной педагогической коммуникации, оптимизации процесса управления обучением и пр. Интегративная целостность технологий, многокультурность и многоплановость взаимодействий, информационная избыточность, открытость учебной архитектуры и лингвистическая направленность такой среды дают основание применять к ней определения макро-, мета- или мультисреды. Объектно-ориентированный подход к построению модели такой среды, объектами которой являются пользователи, правила взаимодействия, события и информационные объекты, представлен на **рис. 8**, как студентоцентрическая модель. Обучение в этой среде опирается на функциональную эффективность ИКТ, формирует и формируется на основе иной педагогической культуры обучающего и обучаемого, нового вида педагогической коммуникации.



Рис. 8. «Студентоцентрическая» модель педагогической коммуникации в ОИКС

К выбору технологических средств, интегрированной среды обучения можно подходить через решение ряда вопросов, объединенных аббревиатурой **ACTIONS** – **A**ccess, **C**osts, **O**rganizational issues, **T**eaching and Learning, **I**nteractivity, **N**ovelty и **S**peed (доступ, стоимость, организационные проблемы, обучение и учение, интерактивность и дружелюбность, новизна и скорость), которые позволяют, исходя из ситуации в учебной организации, комплексно оценить перспективы развития новых форм и методов обучения (А. Bates). *Технологические, организационные и дидактические* компоненты ОИКС играют решающую роль в процессах учения и обучения.

Технологические составляющие ОИКС обычно рассматривают с точки зрения выполняемой ими роли в образовании: *компьютер* – наставник, инструмент, ученик, объект, ресурс, структура; *ИКТ* – освоение и использование, образование на их основе. Среди ИКТ, используемых в ОИКС в той или иной роли и комбинации обычно выделяют: дискуссионные группы (телеконференции, списки рассылки, веб-форумы, чаты и веб-чаты и пр.); интернет-конференции, электронные журналы, библиотеки, служба мгновенной почты (Instant Messenger и ICQ), многопользовательские миры (MUD/ MOO), веб-сайты или Всемирная паутина (Р.К. Потапова, Г. Астляйтнер, Е.Д. Патаракин, S. Barnes). Характеристиками эффективной коммуникации (*media richness model*, R.L. Daft, R.H. Lengel и др., 1984-1990) являются: наличие обратной связи (feedback); многочисленность возможностей для ответных откликов различного характера (multiple cues); возможность варьировать язык общения, языковое многообразие, средства выражения (language variety) – устный, письменный, паралингвистика, мультимедиа; личная направленность (personal focus). Чем больше этих возможностей в интернет-технологии (обозначены знаками плюс и минус по результатам усредненной обработки экспертных оценок), тем она более эффективна с коммуникативной точки зрения, что позволяет выстроить нижеследующую последовательность (см. **табл. 1**).

Таблица 1. Характеристики коммуникативной эффективности

| Интернет-технология | Обратная связь | Невербальные элементы | Языковое многообразие | Персонализация |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Видеоконференцсвязь | +++ | +++ | +++ | +++ |
| Интернет-телефония | +++ | + | ++ | ++ |
| ICQ | +++ | + | + | ++ |
| Электронная почта | ++ | + | + | ++ |
| Чат | ++ | + | + | + |
| Веб-форум | ++ | – | + | + |
| Списки рассылки / телеконференции | + | – | + | + |
| Гостевая книга | + | – | – | + |
| Веб-сайт | – | – | + | – |

В последние годы на основе встроенных интернет-технологий создаются и исследуются *интегрированные распределенные обучающие среды* (Integrated

Distributed Learning Environment, IDLE, на платформах с открытым кодом, хостируемые, авторские и профессиональные, как, например, WebCT, LearningSpace, VirtualClassRoom, BlackBoard и др.) (Т. Murrey, С.В. Агапонов). Основными компонентами такой среды являются *область знаний* (1), *модуль обучаемого*, с возможностями мониторинга деятельности, отслеживания траектории обучения студента (2), *модуль обучающего*, различающийся уровнем базовой и специальной компетентности, интересами и активностью, предпочтениями в методах преподавания (3), *пользовательский интерфейс* (4) и внешние вспомогательные модули (5) (М. Virvou, В.А. Капустин, С.Д. Каракозов).

По оценкам экспертов один час учебной работы профессиональной среды требует около 200 часов программной разработки, а также адаптации и сопровождения "жизненного цикла" процесса обучения, что сказывается на разнонаправленных векторах интересов производителей и потребителей систем, накладывает серьезные ограничения на их широкое использование в образовании (В.Р. Woolf, Н.А. Cunningham, М. Recker).

Организационные вопросы освоения образовательной среды включают последовательные этапы от единичного (инновация), затем расширенного освоения технологий в масштабах организации (педагогическая модернизация) и до реструктуризации учебной организации с объединением традиционной и информационно-коммуникационной сред (J.R. Taylor, Б. Коллис, Ю.А. Уваров, И.А. Мизин, К.К. Колин, Е.Н. Зайцева, Е.Д. Патаракин). Обычно педагогическую коммуникацию рассматривают как *межролевою* (*преподаватель-студент* или *ведущий-ведомый* в директивно-императивном обучении), *межличностную* (*преподаватель-студент* и *студент-студент* в гуманистической педагогической парадигме), *групповую* коммуникацию (методы сотрудничества в педагогических технологиях). В ОИКС возникают новые виды организационной педагогической коммуникации (F. Montera-Gutierrez): *студент-преподаватель*; *студент-студент*; *преподаватель-студент* (межличностная и групповая), *студент-содержание*; *студент-технология*, *преподаватель-содержание*; *преподаватель-технология* (человеко-компьютерное взаимодействие), в которых взаимодействие происходит с использованием соответствующих программных модулей среды или встроенных интернет-технологий и характеризуется различающимися коммуникативными моделями (см. **рис. 5-8**). Так, по мнению российских и американских преподавателей дистанционного обучения (ДО, опрос 35 человек) взаимодействие между преподавателем и студентами одновременно улучшается и ухудшается (43%), 15% респондентов настаивали на ухудшении и 21% на улучшении взаимодействия.

Нами также отмечены дополнительные линии коммуникации со стороны преподавателей: преподаватель-тьютор (ассистент, консультант), -коллега /партнер, -технический персонал, -целевые группы студентов, что предполагает формирование организационной коммуникативной культуры более широкого круга членов учебной организации. В интегрированных обучающих средах некоторые виды организационной коммуникации между взаимодействующими в учебном процессе поддерживаются программными средствами (мониторинг действий студентов, контроль усвоения учебного материала, однозначная идентификация, доступ к учебным технологиям и материалам и пр.). В органи-

зационном плане ОИКС представляет собой сложную самонастраивающуюся (корректировка, перестройка поведения) и самосовершенствующуюся коммуникативную систему (установление наиболее эффективной взаимосвязи), включающую прямую и обратную взаимосвязь между преподавателем, учащимися и другими членами учебной организации.

В исследованиях *дидактических характеристик* ОИКС обучения различают компоненты, связанные с компьютером и с ИКТ (Е.С. Полат, С.В. Агапов, Ю.А. Уваров), что в коммуникативном подходе соответствует человеко-компьютерному взаимодействию и компьютерно-опосредованной коммуникации. Человеко-компьютерному взаимодействию соответствует программированное обучение (*бихевиористское направление*), популярное за рубежом в 60-70-х годах прошлого века, применение которого, по мнению специалистов, позволяет повысить успеваемость отстающих и слабых учащихся на 80-90%, а также ускорить прохождение программного материала в среднем на 25-30% при существенном облегчении труда преподавателя (С. Пресси, Б.Ф. Скиннер, Т.И. Ростунов, В.И. Карлашук, М. Мейер). Принципы обучения Скиннера, коммуникативные по своей сути, являются актуальными для разработок ПО человеко-компьютерного взаимодействия, современных ОИКС:

- инициирование постоянного контакта между программой и пользователем на основе множества вопросов (принцип интерактивности);
- использование специальных методов конструирования тестов для определения глубины понимания учеником пройденного материала (контролирующий принцип адекватной оценки);
- изложение содержания материала небольшими структурированными частями (модульный принцип);
- выведение подсказки в случае ошибки (принцип обратной связи);
- закрепление каждого успешного шага некоторым поощрением (мотивационный принцип).

Развитие этого направления связано с разветвленным программированием, адаптивным подходом, интегрированными, мультимедийными, имитационными обучающими системами, интеллектуальными агентами, которые выполняют роль посредника между человеком и программным обеспечением компьютера, и с *конструктивистским подходом* (Н. Краудер, Г. Пак, К. Бэйли, М. Вуд, М. Мейер). Ввиду понимания, что теория обучения должна быть не только описательной (дескриптивной), но и предписывающей (прескриптивной), необходимо сопрягать теорию обучения и учебную деятельность (Е.С. Машбиц). При планировании дидактической системы обучения следует предусмотреть и взаимно увязать ее компоненты (формирование содержания, выбор форм организации и контроля учебного процесса, методов, средств, способов учебного воздействия) с учетом возможностей ОИКС. В предпринятом нами исследовании ДО большинство респондентов (88%) отдали предпочтение структурному (целостное изложение с рубежным и итоговым контролем) и содержательному совершенствованию учебного материала (за счет уменьшения или увеличения объема).

Среди наиболее приемлемых *методов* обучения респондентами были названы методы, направленные на формирование критического мышления: *проблемного изложения* (57%), *исследовательские* (39%), *поисковые* (36%), *комби-*

нация методов (29%). Формы обучения в ОИКС модифицируются – на основе человеко-компьютерного взаимодействия – в аудио-, видеолекции, которые предполагают активность со стороны преподавателя, не дифференцированы, не имеют обратной связи, требуют значительного времени для подготовки, излагаются в линейном формате; на основе компьютерно-опосредованной коммуникации – дополняются консультациями в режиме онлайн и офлайн, асинхронными семинарами, семинарами-чатами, -видеоконференциями, виртуальными лабораторными практикумами (место и время группового или индивидуального обучения), призванными предоставить преподавателю возможность своевременно обнаружить недостатки в обучении и оперативно их устранить.

В современных ОИКС наблюдается переход от *индивидуального* (межличностная коммуникация, самостоятельное обучение) к *групповому* (малые и большие группы), от *группового* к *организационному интерфейсу* в ИКТ и средах обучения, что согласуется с конструктивистским подходом, но требует методологической мотивации в соответствии с целями и задачами обучения. Так, *педагогическая коммуникация малой группы* (немногочисленная по составу группа) реализуется между участниками образовательного процесса, члены которой разделяют общие учебные цели и задачи, имеют чувство принадлежности к данной группе и влияние друг на друга. В групповых методах обучения, строящихся на принципах конструктивизма (*объяснительно-иллюстративные, проблемные, проектные, сотрудничества, самостоятельности, кейс-методы, мозговой штурм, дискуссии, собеседование, выступление, синхронные сессии*) или обучения в сотрудничестве, наблюдается преимущество традиционных подходов (психолого-педагогические приемы ведения разговора в видеоконференциях из радио-лекций, кейс-метод из правового, медицинского и бизнес-образования), совершенствование (словесные методы анализа текста, построения диалога, критического анализа) и формирование новых комплексных и видоизмененных методов, позволяющих решать некогда неразрешимые педагогические задачи. Примерами могут являться использованные нами комплексные методы при обучении информатике и английскому языку ("студент как преподаватель"), культурологическим аспектам (культурные ценности трех исследуемых стран) в ОИКС, формирование виртуальных учебных сообществ, как продукта совместной деятельности учащихся, управляемых преподавателем. Проведено сравнение интеллектуальных и коммуникативных навыков в освоении содержания учебного курса в ситуации учебной дискуссии, создаваемой преподавателем в ОИКС методами и средствами групповой коммуникации, выявленные методом реификации (обсуждение специалистами EFETS East-Euro) (см. **табл. 2**).

Медиалингвистические составляющие ОИКС рассматриваются с точки зрения навыков работы с электронными сообщениями (преимущественно текстовыми, гипертекстовыми), мультимедийной грамотности, сопоставляются с характеристиками устноречевой и письменноречевой коммуникации (в свое время достаточно полно исследованы психологами, Ч. Балли, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), как чтение на экране и набор на клавиатуре, подготовка текста (Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, Е.А. Буторина, Р.К. Потапова, Г.Н. Трофимова, D. Crystal, A.F. Wood, V.J. Smith). *Общение посредством компьютера* обозначают как *гибридную устно-письменную речь, вторичную*

устность (характеристики свойственные как *письменной* – логичность ясность, выразительность, независимость, избыточность, развернутость, нормативность; так и *устной* речи – неполные разговорные формы, некорректные грамматические конструкции, стиль, эмоциональность). При анализе сообщений по международным учебным проектам (1999-2001) выявлены также признаки *публичной, диалогической и монологической* речи. Эти результаты согласуются с предположением М. Маклюэна, что канал передачи во многом определяет сообщение, следовательно электронное сообщение, передаваемое через компьютерные сети, заведомо отличается от аналогичного, передаваемого через другие коммуникативные каналы.

Таблица 2. Сравнение интеллектуальных и коммуникативных навыков

| Содержание | Интеллектуальные навыки | Коммуникативные навыки |
|-------------------|--------------------------------|--|
| Факты | Осмысление, понимание | Оперирование, предъявление, владение |
| Идеи | Анализ | Выделение, интерпретация, обсуждение, развитие, поддержка, отстаивание |
| Принципы, понятия | Применение | Признание, следование |
| Мнения | Синтез | Обмен, сравнение, согласие/ несогласие, внимание, поощрение |
| Взаимосвязи | Реструктуризация и модификация | Выявление, адаптация, координирование |
| Критерии | Оценка | Овладение, использование |
| Проблемы | Принятие решений | Поиск эффективного решения, возможности изменения ситуации |

Овладение навыками *скоростного набора текста* ("кнопочная грамотность"), наличие которых важно для формирования коммуникативной компетентности, стоит в ряду с другими навыками подготовки электронного сообщения. В наших исследованиях неоднократно прослеживалось редуцирование в электронном общении развитых устноречевых навыков, ввиду низкой компьютерной грамотности, слабых навыков набора текста (преподаватели, студенты). Среди необходимых навыков – преобразование текстов из одной кодировки в другую, работа в текстовых редакторах и других автоматизированных средствах работы с текстом (программы проверки орфографии, поиск, форматирование, фрейминг). В обучении подготовке учебных сообщений следует исходить из концепции понимания "своей аудитории", используемой в технической коммуникации (*эксперты, специалисты, менеджеры и обычные читатели*, М. Markel). Отмечено, что подготовка реального электронного сообщения для другой цели, чем выполнение упражнения для преподавателя (электронное письмо сверстникам в другую страну), имеет значительно большую мотивацию, способствует развитию коммуникативной компетентности, создает иную атмосферу сотрудничества, формирует учебное сообщество. При этом следует ориентировать обучаемых на согласованное понимание соответствующих слов и действий, относящихся к педагогической коммуникации, позволяющих реализовать эффективную письменную коммуникацию, создаваемую

мую учебной ситуацией (время, место, окружение) и формой текста (синтаксис, грамматика и другие правила, которых придерживаются в данных типах сообщений), а также на использование других форм коммуникации в проблемных ситуациях.

Проведенный анализ текстовых сообщений электронной почты по международным проектам (1999-2002) показал быстрое взаимообучение студентов использованию метафор, акронимов, специального форматирования, описаний действий и эмоций словами или специальными комбинациями символов (эмограммы/смайлики), замены длинных русских слов на лаконичные английские, особую тщательность в подготовке сообщений. Изменение скорости доставки сообщений влечет за собой изменение времени ожидания ответа, при этом большой временной разрыв между сообщениями снижает интерес и ведет к угасанию электронной коммуникации. Размер сообщений также существенен и варьируется в зависимости от этапа проекта – самые короткие сообщения наблюдались в начале, затем происходил спад в середине проекта и увеличение в конце. Наблюдались различия в стилевом оформлении сообщений в межличностной и групповой коммуникации, в мультимедийном сопровождении сообщений (ограниченный и расширенный спектр), снижение орфографической, синтаксической и стилистической грамотности.

Восприятие и понимание *гипертекстовых сообщений* (В. Буш, Д. Энгельбарт, Т. Нельсон), экранная культура текста, электронная риторика (К.Е. Welch) взаимосвязаны с учебными материалами, размещаемыми в ОИКС (*программный подход клиент–сервер, URL, язык форматирования HTML, протокол HTTP*). Встраиваемые в текст веб-страниц *гипертекстовые ссылки* различаются по решаемым задачам (*структурные, ассоциативные, дополнительные*) и позволяют создать нелинейную структуру обучения с возможностью выбора множества различных путей для прочтения текста, реализация которых невозможна в печатном варианте. Построение (редактирование, комментирование) сообщений веб-страниц, их навигационной структуры подчиняется своим правилам (*принцип "перевернутой пирамиды", синергетический подход, массовая издательская среда*), которые реализуются в различной веб-архитектуре (*одиночная страница, веб-презентация, семантическая сеть, иерархический веб*), в коллективных гипертекстах (блоги, WikiWiki), имеющих различающиеся коммуникативные возможности (В. Pfaffenberger, М. Markel, В.М. Кроль, В. Каннингэм, Е.Д. Патаракин). Наиболее частыми проблемами конструирования гипертекстовой структуры и веб-сайтов для учебных целей являются *сложность навигации* по гипертексту (необходимы направленные *маршруты* по учебному материалу, введение *фрейма* или *карты* с исходным перечнем всех частей документа – *индексы*), *когнитивная перегруженность* (учебники ограничены пространством книги и определенным количеством информации, компьютерные сети практически не ограничены), что требует иных методов создания (характеристики информационного, мультимедийного воздействия на человека, учет особенностей поисковых систем) и освоения образовательных веб-сайтов (проблемный метод, индивидуализированный, деятельностный подход), объединенных некоторым количеством переходов по гиперссылкам благодаря архитектуре веб-пространства (центральное ядро, от-

правные, оконечные и изолированные веб-страницы). Автором разработаны соответствующие разделы в *электронных учебно-методических комплексах*, на основе которых реализуется обучение эффективному информационному поиску, информационному наполнению и включению коммуникативных структурных элементов в образовательные веб-сайты.

Проблемы коммуникации в ОИКС наиболее ярко проявляются в межкультурной коммуникации в глобальных электронных сетях, когда происходит общение на неродном языке с носителями языка, при котором ограничения в содержании, стиле изложения влияют на точность, выразительность и доступность текста для понимания адресатом. Обучение межкультурной коммуникации является слагаемым формирования профессиональной компетентности в современном образовании и включает осознание культурной специфики человеческого поведения, системы ориентации, характерной для родной культуры, культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (О.А. Лентович, Ю. Рот, В.П. Фурманова, M.J. Bennet, E.D. Hirsch, D.S. Hoopes M.W. Lustig, L.A. Samovar). В ОИКС следует говорить о мульти-направленном процессе *культурной диффузии*, представляющем взаимное проникновение (заимствование) культурных черт, ценностей из одного общества в другое, т.к. в этом случае происходит соприкосновение многих культур через ИКТ (распространение элементов письменной культуры, стилевого оформления электронных публикаций, графического дизайна, оформления пользовательского интерфейса веб-сайтов).

Изучение аспектов межкультурной коммуникации построено на двух совместных проектах по исследованию стереотипов, формируемых средствами массовой информации (Вест-Кентуккский университет, 1999-2002), и культурных ценностей (Китай, Россия, США, Д.Р. Гэрротт, 2000-2004), адаптированных для сетевых опросов (рассылка, веб-форма, база данных, запросы), результаты которых представлены в исследовании. Подобный интегративный подход в исследовании и обучении требует применения новой педагогики, новых методов обучения, построенных не на изложении книжных фактов, а на непосредственной практике исследования и интерактивного общения с представителями других культур, когда знания конструируются из собственного опыта взаимодействия в виртуальном учебном сообществе, практически выявленные различия в культурах ведут к развитию межкультурной и профессиональной компетентности.

Увеличение объема переводов, требующихся для многоязычной коммуникации в глобальных электронных сетях, определяет актуальность технологического обучения использованию *систем автоматизированного перевода* (САП). Проблемы перевода в межкультурной коммуникации, такие, как 1) *vocabulary equivalence* – многозначность слов, 2) *idiomatic equivalence* – обилие идиоматических выражений, 3) *grammatical-syntactical equivalence* – синтаксическая эквивалентность, 4) *experiential equivalence* – отсутствие объектов или практики в другой культуре и 5) *conceptual equivalence* – отсутствие понятийного аналога не позволяют выполнять сверхточный и точный перевод с помощью САП без специальных приемов подготовки текста и постредактирования (L. Sechrest, Ю.Н. Марчук). Тем не менее, САП обеспечивают информативный перевод, метод обучения которому в единой инструментальной среде переводчика PROMT представлен в исследовании.

Исходя из анализа ситуации в области САП, можно определить тенденции их дальнейшего развития и использования в обучении и профессиональной коммуникации, основываясь на следующих факторах: перевод является единственным эффективным способом преодоления языковых барьеров; перевод относится к интеллектуальным задачам, решение которых связывают с активно развивающимися смежными областями искусственного интеллекта и экспертных систем; возрастает спрос на перевод ввиду приобщения и введения в коммуникацию большого количества естественных языков мировой цивилизации, что позволяет говорить о необходимости включения в перечень профессиональных навыков работу с САП.

В становлении профессиональной компетентности современные педагогические взгляды на обучение иностранному языку ориентированы на коммуникативно-деятельностный подход, использование ИКТ и информационно-образовательных сред (О.П. Крюкова, М.Ю. Бухаркина, Т.В. Карамышева, Е.Н. Зайцева, А.Н. Ревенко), на методы "естественной последовательности в ассимиляции языка" (*слушание – говорение – чтение – письмо*) (Р. Мортон, И.Ю. Шехтер, Г.В. Рогова, Е.В. Гольцова). В глобальной среде в большой степени "ограничения моего языка являются ограничениями моего мира" (Л. Виттгенштейн), ввиду существующей мировой языковой ситуации (количество естественных языков, их использование, соотношение языков, говорящих на том или ином языке, количества публикаций и электронных ресурсов, би- и полилингвизм) и языкового многообразия в интернет-ресурсах.

В 2002 г. в Интрнете был представлен 201 язык, причем по частоте использования: 82% английский (для 54% англо-говорящих), 4% немецкий, 1,6% японский, 1,5% французский и другие. Подчеркнуто, что в обучении языкам произошел триадный переход: *компьютер – CD-ROM – Интернет*, появляются новые подходы и методы (версии "упрощенного", специального английского", Simplified English, Internet English, методы мотивированного "слушания", погружения в аутентичную языковую медиасреду, Ю.Н. Марчук, F.E. Jandt, M. Markel, P.K. Потапова, В.А. Пузырев).

При общении иностранца с носителем языка в глобальных электронных сетях коммуникативный сбой происходит при частичным или полном несовпадении у коммуникантов любой из моделей (*окружающего мира, собеседника, языка общения, структуры диалога и себя как языковой личности*). При общении между двумя собеседниками на родном для них языке, модели окружающей реальности и языка общения чаще всего совпадают (Э.В. Попов). Непонимание в электронных сетях может возникнуть при частичном несовпадении знаний о структуре и особенностях электронного диалога и/или коммуникативной задачи, моделей себя и собеседника, а также при нарушении социокультурных норм, несоблюдении сетевой этики. Поэтому комплексный подход к языковому обучению, формирование коммуникативной компоненты профессиональной компетентности, которую многие специалисты рассматривают как набор компетенций в конкретной предметной сфере (педагогическая, лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, межкультурная), включает пропедевтическое изучение и освоение *компьютера, мультимедиа, неспециализированных программных средств (словари, САП), средств исследования*

языка, программ демонстрации интонации, ИКТ и интернет-ресурсов в рамках обучения информатике и языку на ее основе.

Изучение приоритетов в использовании ПО и видов педагогической коммуникации студентами при подготовке сообщений в ходе реализации совместных проектов ("*студент как преподаватель*", выборка из 312 человек) показал следующую последовательность: электронные словари (76%); помощь однокурсников (62%); проверка орфографии (28%); САП (14%); печатные словари (12%); без какой-либо помощи, самостоятельно (12%). В ответах на вопрос о преодолении трудностей 63% студентов выделяли помощь преподавателя информатики, затем следовали интерес к проекту (33%) и доброжелательность респондентов (28%). В ходе обучения реализовались следующие виды учебной деятельности: *повторение речевых образцов* партнера в ответе; *помощь* партнера в понимании текста (выявление незнакомых слов и смыслов); *переформулировка* партнером написанного текста (использование собственной лексики); *исправление* партнером сделанных ошибок. По окончании проекта студенты отметили улучшение письменных языковых навыков (50%), расширение словарного запаса (46%), понимание сетевого этикета (42%), знакомство с новой лексикой (32%), что подтверждено преподавателями английского языка.

Накопленный опыт освоения ИКТ в образовании показывает, что невозможен автоматический и полный перенос имеющихся коммуникативных навыков из традиционной в электронную среду, ввиду влияния новых факторов, которые обычно не встречаются или имеют другой вектор направленности (А. Wu, M.J. Lavooy, M.H. Newlin). Сравнение способов взаимодействия учителя в обучающих системах (обратная связь, корректировка, оценка, демонстрация) с работой в обычном классе показывает наличие *интерсубъективности* – способности превосходить некоторые психологические состояния учеников (намерения, надежды, желания), оказывать учебное воздействие, что практически невозможно в человеко-компьютерном взаимодействии (I форма) (Ч. Крук, М. Леппер), но возможно реализовать в компьютерно-опосредованной коммуникации (II форма). Так, сравнение характеристик двух типов ПО, поддерживающих эти формы коммуникации в ОИКС, показывает существенные для педагогической коммуникации и формирования коммуникативной компетентности деятельностные различия ("горячие" и "холодные" средства коммуникации, согласно М. Маклюэну) (см. табл. 3).

Таблица 3. Программное обеспечение двух форм коммуникации

| Характеристика | I форма | II форма |
|-----------------------------|---|---|
| Участие пользователя | Пассивное, предуготовленное | Активное, творческое |
| Коммуникативные возможности | Предопределены разработчиком ПО | Интерактивные, иницируются пользователем |
| Обратная связь | Ограниченная, контролируется ПО | Контролируется, формируется пользователем |
| Решаемые задачи | Запомнить конкретные факты, протестировать обучаемого | Поисковые, познавательные, конструирование знаний, сотрудничество обучаемых |

Характеристики технологии компьютерно-опосредованной коммуникации подтверждают высказывание А.А. Леонтьева о том, что педагогические технологии нельзя выучить, т.к. они требуют включения творческого и профессионального потенциала студента и преподавателя. Использование веб-технологии в ОИКС усложняет разделение этих двух форм взаимодействия, т.к. современный веб-дизайн включает элементы обоих видов ПО, что позволяет говорить о развитии комбинированного типа взаимодействия в образовательных средах: *человек–компьютер–человек*.

Прогресс в разработке ПО поддержки коллективной работы обеспечили целенаправленные антропоморфические междисциплинарные исследования ИКТ от первой компьютерной графики *Sketchpad* (И. Сазерленд), устройств взаимодействия Д. Энгельбарта до развития дружественного графического пользовательского интерфейса *WIMP* (*Window, Image, Menu, Pointer* – *окно, образ, меню, указатель*, со зрительными метафорами для обозначения привычными терминами и символами некоторых входящих в нее объектов), благодаря которому пользователь видит, слышит и осуществляет коммуникацию (А. Sutcliffe), чаще в ассиметричной форме (Р. Tompkins).

Анализ современных систем поддержки коллективной работы (CSCW) двух групп разработчиков из Австрии (Институт Технологического университета Граца) и Греции (кафедры информатики Афинского технологического образовательного института и университета Пирей) с использованием характеристик культуры этих стран Г. Хофстеде (*индивидуализм / коллективизм (individualism / collectivism), мужественность / женственность (masculinity / femininity), дистанцирование власти (power distance) и избегание неопределенности (uncertainty avoidance)*) показал существенные различия в организации взаимодействия (кооперация и сотрудничество), подходах к формированию среды (коллективные и индивидуальные), взглядах и предположениях о "своей аудитории" (универсальная и специфичная), отраженные в созданных ими программных продуктах и их интерфейсе. *Восприятие идеи* (концептуальный выбор интерфейса в виде тех или иных возможностей и функций, способов поддержки работы пользователя) и *ее воплощение* в конечном программном продукте (форма использования информационных материалов и данных, включение семантических компонентов, коммуникативные и контролирующие возможности) зависят от организации социального взаимодействия в группе, организационной культуры разработчиков, которые коррелируют с характеристиками культуры Хофстеде.

Рассматривая тенденции развития образовательной среды, следует отметить направление *естественно-языковой коммуникации*, что подразумевает использование устной речи для ввода компьютерных команд или диктовки текста взамен его набора на клавиатуре, развитие технологий *распознавания речи*, ограничениями которых являются нижеследующие особенности: персональные – распознавание только речи диктора, языковые – ограниченное количество слов в памяти, подготовительные – распознавание заранее подготовленной речи, что указывает на переход к новому типу интерфейса *SILK* (*Speak, Image, Language, Knowledge* – *речь, образ, язык, знания*) (В.П. Морозов.). Эти тенденции соотносятся с выводами по *компьютерной видеоконференцсвязи (KBКС)* (см. **табл. 1**),

как наиболее мощном средстве повышения эффективности коммуникации в ОИКС, которое используется для проведения в реальном масштабе времени лекций, практических занятий, семинаров, консультаций, а также для реализации различных форм тестирования и контроля знаний на расстоянии. Причем, по мнению опрошенных специалистов, КВКС может заметно повысить эффективность обучения в случае подкрепления другими средствами (печатными и электронными учебниками, аудио/видеокассетами с различными учебными материалами и общением преподавателя и обучаемого посредством электронной почты), как это реализуется в дистанционном обучении (ДО).

Еще одно перспективное направление связано с социальным интерфейсом, в котором учитываются особенности человеческого общения или социального взаимодействия. Им обладают программы *интеллектуальных агентов* (*intelligent agent*), реализующие взаимодействие в ОИКС, наиболее близко повторяющее человеческое речевое общение. Это направление считается способным эффективно заменить графический, мультимедийный пользовательский интерфейс (*WIMP, SILK*) (Б. Ривз, К. Насс). Успех этого вида программ связывают с эффектом *антропоморфизма* (в противоположность *механоморфизму*), как наделение компьютера человеческими качествами (*тест Тьюринга*). Наши исследования показали, несмотря на то, что при работе на компьютере посредством обмена сообщениями (человеко-компьютерное взаимодействие), косвенно происходит взаимодействие с программистом или дизайнером, разработавшим программу или веб-сайт, пользователи не воспринимают такое взаимодействие как общение с человеком. Они отвечают на эти сообщения, воспринимая компьютер как независимый источник информации, "одушевляют" его и взаимодействуют с ним по правилам, свойственным поведению человека в социальной среде. Восприятию компьютерно-опосредованной коммуникации как межличностной способствует использование технологий социального интерфейса, поддерживающих впечатление о личном обращении к пользователю (системы обслуживания, адаптирующиеся к запросам пользователя на порталах, в электронных журналах; индивидуальные приветствия в списках рассылки, почтовых программах, формируемых программными средствами из сохраняемых и извлекаемых данных пользователя). Объяснением подобного поведения может служить то, что пользователи прилагают к технологиям привычные социальные модели коммуникации.

Согласно С.Л. Рубинштейну, модели профессиональной деятельности можно разделить на *адаптивное поведение* (текущие проблемы профессиональной подготовки) и *профессиональное развитие* (прогнозируемые изменения). ИКТ изменили пространственно-временные характеристики коммуникации, на практике расширив пределы образовательной среды за рамки существовавших до этого ограничений пространства и времени, но не когнитивные возможности человека. Процесс вхождения в образование ИКТ, как технологической инновации, проходит четыре стадии – *знание* (*knowledge*), *убежденность* (*persuasion*), *решение* (*decision*) и *подтверждение* (*confirmation*) (Э. Роджерс, В.И. Загвязинский, Ю.А. Уваров, R. Fidler). Кроме того выделяют различающиеся своими действиями категории участников, адаптирующих инновацию, среди которых в разном процентном отношении, в зависимости от уровня распространения ин-

новации в организации, те, кто воспринимают ее первыми (инноваторы) и следующие за ними рутинеры и распространители, а также консерваторы и скептики, запаздывающие в восприятии инновации, отличающиеся своими личностными качествами и уровнем компьютерной компетентности. Процесс продвижения инновации поддерживается встречной заинтересованностью производителей аппаратно-программного обеспечения, социальным запросом.

Изменение привычного восприятия пространства и времени при использовании асинхронных технологий, освобождение от сдерживающих факторов времени и места основаны на технической возможности компьютеров сохранять сообщения до момента обращения к ним, удобного для пользователя. В результате педагогическая коммуникация реализуется в медиасреде (текстовая, звуковая, телевизионная, компьютерная), отличающейся от традиционной учебной среды, с другими пространственно-временными характеристиками, формируемыми соответствующими ИКТ. *Пространственные характеристики* ОИКС часто ассоциируются с терминами *киберпространство (cyberspace)*, *виртуальная реальность*, что представляет собой воображаемую конструкцию пространства, созданного объединением технологического и межличностного взаимодействия (R. Johansen, L. Strate, P. Tompkins, Т. Келер, Д.В. Иванов, М.А. Селисская, Е. Таратута, В. Фриндте). Это субъективное ощущение, создаваемое компьютерно-опосредованной коммуникацией, получило название *эффект присутствия (presence* или *telepresence, net presence)*, и может относиться как к переживанию собственного ощущения, так и к восприятию присутствия в пространстве других людей, иногда идеализированных индивидуальностей в мире, не связанном с действительностью. Их взаимодействие, перемещение осуществляются различными компьютерными средствами (социальное присутствие – мышь, джойстик, устройства типа Space-ball; погружение – 3D-шлемы, перчатки, датчики движения; взаимодействие с объектами виртуального пространства "третьим лицом" – *аватаром*) на пространстве экрана при помощи визуальных, аудиальных или текстовых объектов.

Как показали наблюдения и исследования группы подписчиков на списки рассылки IFETS East-Euro и РКА (около 300 человек каждый), совместных дистанционных семинаров (группа из 15 человек) при недостаточном опыте компьютерно-опосредованной коммуникации пользователи не верно оценивают количество участвующих, ведут себя пассивно – участие в дискуссиях не более 3-5%, или неадекватно групповому взаимодействию в этом пространстве, не различают открытые и закрытые формы распространения информации, не точно идентифицируют социальную группу участников. Достижение коммуникативной компетентности возможно только при обеспечении практики педагогической коммуникации в ОИКС (как текстовой, так и мультимедийной) в ходе обучения. Исходя из этих задач, предложена концепция организации пространства образовательного веб-сайта, реализующая не только информационный, но и коммуникативный подход к созданию ОИКС, *целью* которой является:

- представление организации мировому интернет-сообществу (базовая информация на русском, английском, немецком и пр.);
- обеспечение целевой аудитории текущей административной и учебной, а также презентационной информацией;

- поддержка проектов, инноваций, инициатив на основе веб-технологий. Компонентами ОИКС являются:
 - *текущие новости*, обновления сайта, объявления;
 - приветственная, презентационная (*визитная*) информация о целях сайта, достижениях организации;
 - *учебная и административная информация* (расписание занятий, консультаций, режимы работы административно-хозяйственного персонала; списки преподавательского состава; персональные страницы; внутренняя корпоративная и внешняя электронная почта);
 - *учебно-методические материалы* (программы, материалы, тесты, ссылки на релевантные ресурсы, комплексы, среда обучения по предметам);
 - *библиотечный каталог; архив* учебных, сервисных программных средств и авторских инструментов (свободно распространяемых, демонстрационных);
 - *научная работа* (научные конференции, школы, лаборатории, проекты, профессиональные сообщества, публикации; научно-методический электронный журнал);
 - *культурно-досуговая работа* (клубы, центры, мастерские) и спорт;
 - *деловые связи* (информация о деловых партнерах, выпускниках);
 - *студенческий веб-журнал и персональные страницы* учащихся/студентов; тематические *дискуссионные* форумы, списки рассылки, чат; контактная информация;
 - *обратная связь; карта* сайта или индекс; *поиск* по сайту.

Временная характеристика (кибервремя, виртуальное время) ОИКС связана с текущим компьютерным временем, символическим временем (шкала времени, время игры, время повествования, время события) и личным восприятием времени (L. Strate), влияет на традиционное восприятие времени, ввиду деформированного представления о расстоянии за счет скорости передачи сообщений (от 56 бит/с в 1970-х до 45 Мбит/с в 1990-х и перспективой достижения 10 Гбит/с в 2000-х годах (S. Bertman, T. Adams, Internet2)).

Интернет-технологии различают по двум временным характеристикам – *синхронная, онлайн-овая* (определяется скоростью набора текста и канала связи с предельными промежутками времени единства видеоряда, непрерывности мысли и диалога – 0,1; 1 и 10 с) и *асинхронная, офлайн-овая* коммуникация (хранение и предоставление данных по запросу) (Г. Астляйтнер, Р. Миллер).

Другой способ выделения коммуникативных характеристик ОИКС с разделением используемых в ней технологий по двум физическим пространственно-временным параметрам – *времени и места нахождения* участников коммуникации (физическое или виртуальное взаиморасположение в коммуникативном пространстве – киберместо, не имеющее аналога в реальном пространстве) представлен в **табл. 4.** (M. Recker, J.R Taylor). Комбинация этих двух параметров дает четыре варианта, различающихся по реализации педагогической коммуникации в ОИКС.

Таблица 4. Пространственно-временные характеристики интернет-технологий

| Время | Местонахождение | |
|--------|--|---|
| | Одно (виртуальное) | Разное |
| Одно | Чат, веб-чат, "белая доска" видеоконференц- связи или аудиографической конференции, многопользовательские миры (MUD/ MOO) – <i>синхронная</i> | Служба мгновенной почты, Instant Messenger и ICQ, ин- тернет-телефония, компью- терная аудио- или видео- конференцсвязь – <i>синхронная</i> |
| Разное | Веб-форум, гостевая книга, содержимое веб- сайтов и ftp-серверов, электронная библиотека, электронный журнал – <i>асинхронная</i> | Электронная почта, список рассылки, телеконференции – <i>асинхронная</i> |

Использование педагогической коммуникации в ОИКС на основе однонаправленных и двунаправленных технологий, с указанными пространственно-временными характеристиками, приводит к изменениям временного соотношения между компонентами процесса обучения (создание, проведение, поддержка, обновление курса), частоты контактов преподавателя со студентами (B. Collis, V. Benigno, G. Trentin).

При количественной оценке учебной деятельности студентов нами учитывались *два качественных фактора*: 1) вид деятельности, к которой прибегают студенты; 2) инициатива (управляемая преподавателем или собственная, обучаемого) Так, например, согласно нашим данным по проектам, 10% студентов тратят 30-40 мин, 12% – 5-15 мин, 22% – 15-30 мин на написание электронных писем непосредственно в почтовой программе. Остальные предварительно составляют письма в рукописном виде, а затем набирают в текстовом редакторе и переносят в тело сообщения электронной почты, что занимает 15-30 мин (30% студентов), 30-40 мин (12% студентов) или 5-15 мин (8% студентов). Для оценки эффективности компьютерно-опосредованной коммуникации были использованы девять экспериментальных единиц – видов деятельности студентов в процессе обучения (B. Collis) (см. **табл. 5**).

Опрос методом оценки затрат производился выборочно (6–8 человек) в группах студентов, полученные результаты усреднялись *Традиционное* и *заочное обучение* реализовалось в рамках *классно-урочной системы* организации учебного взаимодействия в компьютерном учебном классе. *Дистанционное обучение* характеризуется использованием различных технологий для педагогического взаимодействия (методическая информационная поддержка на веб-сайте, отправка и проверка заданий по e-mail, групповые дискуссии в форуме, списки рассылки) и самостоятельного учения студентов (методические пособия, электронные ресурсы). Среди компонент курса 1 – не имеет педагогического содержания, вынужденные затраты времени студентов, 2 и 4 – традиционные и дистанционные лекции, педагогическое общение с преподавателем, координатором, 5 и 9 – чтение учебных материалов, выполнение упражнений, оформление заданий, тестирование. Групповые методы обучения 3 и 8 приводят к существенному перераспределению затрат времени (pedagogical reengineering), рассматриваются как перспективное методологическое направление освоения ОИКС.

Таблица 5. Затраты времени студентов трех форм обучения, %

| Компоненты курса | Обучение | | | | |
|-----------------------------|-------------------|---------|---------------|-----|----|
| | традицион- ное | заочное | дистанционное | | |
| | | | TW | IDD | IC |
| 1. Общий | 10 | 10 | 10 | 7 | 5 |
| 2. Лекции | 20 | 10 | 10 | 5 | – |
| 3. Групповые дискуссии | – | – | – | – | 40 |
| 4. Практические занятия | 45 | 25 | 10 | 5 | – |
| 5. Общение с преподавателем | 2 | 2 | 15 | 15 | 10 |
| 6. Самостоятельное обучение | 18 | 48 | 45 | 55 | 30 |
| 7. Индивидуальные проекты | – | – | 5 | 8 | 5 |
| 8. Групповые проекты | – | – | – | – | 10 |
| 9. Тестирование | 5 | 5 | 5 | 5 | – |

Примечание: TW – *Technical Writing* (группа студентов 1–5 курсов и аспирантов, 20 человек); IDD – *Internet Document Design* (12 студентов, магистрантов и аспирантов РГПУ, 12 недель занятий, 1998–1999 уч. г., университет Денвера – Metropolitan State College of Denver University, Колорадо, США), IC – *Intercultural Communication* (12 студентов, университет Висконсина – University of Wisconsin-Whitewater, Висконсин, США, осень 2003 г.); традиционное и заочное обучение – курс "Информатика (в филологии)".

Одним из новых методов научных исследований являются сетевые опросы посредством электронной почты (аксиальная) и веб-сайта (ретиальная коммуникация, self-selected) и их комбинации (онлайн и офлайн) (А.А. Брудный, А.Е. Войскунский, Р.С. Хилтц, М. Тьюрофф, Computer-Assisted Survey Information Collection, CASIC), данные анализаторов статистики посещений (*анализаторы логов* и *независимые счетчики*) (О. Бунин). Так, с помощью счетчиков получены идентифицируемые данные о посещаемости сайта (маршрут, повторные заходы), географии посетителей, потребностях и поведении аудитории, технических возможностях посетителей, что актуально с дидактической точки зрения для ОИКС. Разработана методика и принципы оперативного *сбора* (регулярные и случайные источники), *многофакторного распространения* (список рассылки поступающей информации, еженедельные рассылки обновлений на сайте, ежемесячный бюллетень, адресные рассылки) и *размещения* информации на сайте (принципы переработки, оформления, структурирования), которые формируются, исходя из практики и результатов анализа запросов аудитории. Так, постоянный мониторинг посещений не идентифицированных посетителей сайта РКА (счетчик) и анкетирование при регистрации (192 человека) показали разную активность пользователей (новые и старые подписчики), стабильность аудитории (в среднем около 1000 в месяц, с тенденцией роста).

Показатель *глубины просмотра* (отношение общего количества просмотренных страниц к количеству посетителей), представленный в формате обращения к одной, двум, трем и более страниц в абсолютных величинах и в процентном отношении к общему количеству посетителей, колеблется в диапазоне 3,4–3,8 стр. (по Рунету глубина просмотра отдельного сайта в течение одной сессии в среднем составляет 4,3 стр., для лидеров – 4,5 стр.). Если вычленил количество посетителей, задерживающихся на сайте менее одной минуты и просмотревших одну страницу, то этот показатель поднимается до 10,8 страниц.

Несмотря на возможные технологические ошибки измерений, анализ подобных метрик представляется нам полезным в качестве обратной связи для понимания целевой аудитории (россияне около 60%, жители США – 8%, Украины – 6%, Европа – 4%, Австралия – 4%, Великобритания – 2%, а также посетители из Беларуси, Германии, Казахстана, Латвии, Москва (15%), Санкт-Петербург (12%), Ставрополь (4%), Ростов-на-Дону (3%), Волгоград (3%), а также Иркутск, Самара, Владивосток и Воронеж) и ее запросов (раздел «Библиотека», "Новости" и "Календарь", конкретные публикации, по которым определяется статья дня). Проанализирован рейтинг используемых ИПС (*Yandex, Рамблер, Google*, реже – *Yahoo!, Mail.ru, Aport*) и ключевых слов, по которым осуществляется выход на сайт (наибольший интерес к теории и межкультурной коммуникации), что позволило провести *логическую реструктуризацию* разделов и подразделов, изменение глубины вложенности и уровней размещения документов в дереве структуры для большего удобства пользователей (выявлены практически не посещаемые и часто посещаемые разделы, сложности в поиске некоторых документов), *информационную, лингвистическую переработку* содержимого (изменение стилистики, наполнение разделов новой, практически полезной информацией). Полученные данные мотивируют также *визуальный* (внешний вид – графика, размещение компонент, элементов навигации) и *технический редизайн* сайта (разграничение доступа к некоторым разделам, подключение баз данных, интерактивных коммуникативных компонент – форум, анкеты опросов).

Развивать коммуникативную составляющую профессиональной компетентности в ОИКС в различных учебных ситуациях (В.Н. Spitzberg, В.А Козырев, Н.Ф. Родионова) следует с позиций коммуникативного подхода, в котором педагогическая коммуникация является основой эффективного взаимодействия участников учебного процесса и рассматривается как совокупность компетентностей (компетенций), например, ключевых (обобщенная), базовых (профессиональная) и специальных (предметная сфера) или универсальных и специфичных (культурные особенности). Исследование активности и целей использования электронной почты (вопрос с выборочным ответом, открытые вопросы и шкала важности, выборка из 25 американских и 100 российских студентов, ноябрь 2002 г.) показывает, что только 1/3 российских студентов использует технологию активно (см. **табл. 6**).

Таблица 6. Частота использования электронной почты

| Частота использования | Количество студентов |
|-----------------------------|----------------------|
| не используют совсем | 4 |
| меньше чем 1 раз в неделю | 26 |
| в среднем 1 раз в неделю | 36 |
| несколько раз каждую неделю | 16 |
| в среднем 1 раз в день | 10 |
| несколько раз каждый день | 8 |

Среди целей использования более важными студенты назвали задачи социальной коммуникации: передавать / получать информацию (5,72), поддерживать контакты с разными людьми (5,66), знать о происходящем у друзей / в семье (5,19) и пр., и менее важные учебные задачи: проконсультироваться с преподавателями (специалистами) (3,91); обсуждать групповой проект (3,59); обсуждать учебные проблемы (3,40) несмотря на предполагаемое администрацией вузов использование электронной почты для взаимодействия студентов с преподавателем при организации ОИКС. Известно, что информация в Интернете не является хорошо организованной и подготовленной для использования в образовательных целях, поэтому доступ в Интернет с непрерывно возрастающим объемом неструктурированной информации должен быть использован для того, чтобы обучить студентов анализу, синтезу, критической оценке, что является необходимыми стадиями овладения специалистом знаниями, развития *профессиональной компетентности*. Кроме того, информация в Интернете может быть недостоверной, неполной, неточной и несвязанной с контекстом обучения, что делает ее бесполезной для целей обучения. Связь с контекстом обучения является важным фактором, поэтому при оценке используемого ресурса или его создании следует исходить из традиционных *критериев качества информации* (пертинентность, репрезентативность, доступность, точность, достаточность, экономичность, релевантность, достоверность, защищенность, своевременность, верифицируемость и т.д.), а также *критериев оценки качества веб-сайта* (автор, источник, сервер, объективность, стиль, цель, аккуратность, актуальность) (М. Мейер, Н.В. Макарова). В отношении учебного интернет-ресурса следует придерживаться образовательных критериев оценки учебных веб-сайтов: *образовательная ценность, качество выполнения ресурса и его содержание, эффективность обучения на его основе, активность использования* (ThinkQuest). Если исходить из того, что условиями успешной коммуникации в ОИКС являются общие тезаурус, канал обмена, цели коммуникантов (*необходимые условия*) и синхронизация по времени/месту и продолжительности взаимодействия (*достаточные условия*) (О.А. Лавров), то обучение студентов и преподавателей следует строить двуступенчато – *освоение технологий (скоростной набор текста на клавиатуре, сетевое ПО, проверка орфографии) и освоение офлайн (асинхронной) и онлайн (синхронной) коммуникации* ("электронная риторика", подготовка сообщения, диалоговая техника постановки вопросов). Отмечено, что немногословные и хорошо успевающие студенты активнее используют ИКТ.

По завершении совместных проектов студенты отмечали улучшение своих технологических навыков (84%), языковых (40%), коммуникативной (38%) и межкультурной компетентности (30%), в том числе изменение активного словаря (анализ имен собственных и наиболее часто используемых слов об Америке до начала и по окончании проекта). Положительным педагогическим эффектом обладает привлечение студентов к деятельности научных сообществ. В сравнении с индивидуальной работой по типу преподаватель – студент, внутригрупповое сотрудничество (сообщество обмена знаниями) повышает эффективность решения учебных задач не менее, чем на 10% (И.А. Зимняя, Е.Д. Патаракин). При формировании групповых коммуникативных навыков структура форм

коммуникации изменяется, в зависимости от степени совпадения ценностных ориентиров, мнений, установок относительно каких-либо вещей и явлений. Чем больше выражена солидарность участников коммуникации в отношении к нормам и ценностям, тем более кооперативными становятся их взаимодействия (Т. Ньюком, В.А. Якунин Н.Н. Обозов). В совместном проекте "*Культурные ценности – Cultural Values*" была выявлена идентичность в высокой оценке российскими (296 респондентов), американскими (71 респондент, 2000-2001) и китайскими студентами (512 респондентов, 1991) таких ценностей как *знание* (образование), а также *надежность, верность, доверительные отношения*. Использование текстов на веб-сайте, а также неформальных сообщений электронных писем, чатов, академических, учебных дискуссий, рассматриваются нами с позиций объектов авторского права, которые принадлежат авторам и должны надлежащим способом цитироваться (APA, MLA стили, рекомендации по библиографическим ссылкам). Подобный подход иллюстрируется примерами соблюдения авторских прав в обзорах обсуждений, проводимых форумом IFETS East-Euro, и нарушениями при цитировании электронной публикации автора, первоначально размещенной в 1999 г. на сайте Центра ДО "Эйдос".

Методологические вопросы активности участников ОИКС являются одними из наиболее сложных среди проблем адаптации и развития коммуникативных навыков (Н. Rheingold, J.A. DeVito, О.И. Маховская, А.Н. Кулик). Проблема мотивации обучаемых в процессе обучения пересекается с низким уровнем участия в обсуждениях и дискуссиях, когда большая часть участников не реализует коммуникативные задачи, и остаются пассивными читателями, не публикующими свои комментарии на проблему, не воспринимающими мнения других участников, что характерно как для учебных, так и профессиональных сообществ. Выявлено, что активность обучающихся зависит от педагогического дизайна курса, методов обучения, мотивации студентов и преподавателей в использовании инновационных методов обучения. Роль преподавателя в мотивировании и направлении студентов в соответствующее методическое русло, в оценке и поощрении их активности и личного вклада в общее обсуждение проблемы. Важна *предвосхищающая обратную связь (feedforward)*, когда преподаватель, ориентируя студентов, объясняет, что им предстоит выполнить, обсудить по программе курса и за какое время. Продуктивна идея *двойного взаимодействия* (double interact, К.Е. Weick), которая включает три действия: обращение одного коммуникативного партнера (1) – ответ другого партнера (2) – ответ первого партнера (приспособление) на ответное действие второго партнера (3) (в приложении к ОИКС преподаватель задает вопрос, студент отвечает, преподаватель подтверждает получение ответа и дает его оценку). Важно, чтобы учебная активность студентов в ОИКС была в соответствии с полученной ими оценкой по курсу. Ввиду ограниченности количественных исследований чтения и восприятия электронных текстов (Г.Э. Афанасьев, М. Markel, J. Walther В. Армс, А.Е. Войскунский, Г. Астляйтнер, В. Фриндте, Т. Келер), использованы некоторые предположения и сравнения с аудированием (слушание с пониманием) в устной речи, характерной для традиционной педагогической коммуникации. Выделен ряд *преимуществ* электронного текста, среди которых, облегченное понимание оформленной

для зрительного восприятия информации; контекст, к которому можно при желании вернуться. Кроме того, действия психофизиологических механизмов чтения электронных текстов *отличаются* от аудирования обработкой большего объема информации при чтении (скорость речи нормального человека – 100–150 слов в минуту, средний темп прочтения печатного текста – 620 знаков в минуту), прогнозированием содержания, механизмом логического понимания, внутреннего речевого слуха. Эти действия зависят от вида чтения – разная скорость оперирования текстом с извлечением нужной степени полноты информации при просмотром, изучающем, с общим охватом содержания – от 160 до 550 слов в минуту). *Осложнения* при чтении электронного текста могут быть вызваны большим объемом текста в экранном измерении; незнанием или непониманием описываемых ситуаций ввиду непоследовательного прочтения; сложностью гипертекстового изложения; отсутствием эмоциональной окраски.

Среди *особенностей* электронных текстов названы отличающиеся, в зависимости от цели коммуникации, способы хранения (на внешних носителях, в памяти компьютера), воздействия (экстралингвистические элементы, семиотические конструкции), внешнего (форматирование, вставка графики) и содержательного оформления ("*социальная паутина*", межличностные компоненты). Для формирования рекомендаций исследовались способы самопрезентации: *адрес* электронной почты (зарегистрированное *имя* пользователя или реальное имя; *псевдоним, прозвище; электронная подпись*); *личные веб-страницы* (профессионально ориентированные, творческие, личные – форма, включение текстовой, графической составляющих, количество и характер использованных гиперссылок) или краткие *самоописания* биографических данных; а также анализировался индивидуальный *стиль* письма студентов-участников совместных проектов, и преподавателей, участвующих в электронных дискуссиях. Наблюдаемые различия существенно зависят от опыта автора в его понимании целевой аудитории; самосознания (личное, публичное) и идентификации с определенной социальной группой, что подтверждает необходимость обучения в ОИКС для достижения коммуникативной компетентности.

Проведенный анализ развития дистанционного и открытого обучения показывает постепенный переход от форм коммуникации *один к одному (заочное обучение)* к технологическим формам *один ко многим и многие ко многим*, которые включают обратную связь между преподавателем и студентами (асинхронная и синхронная коммуникация). Этот переход подготавливался процессами компьютеризации, информатизации образования и освоением педагогических технологий на основе ИКТ (В.А. Либин-Левав, S. Nipper, A. Bates, С.В. Агапонов, Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Н. Романов). Исследование динамики развития ДО на основе вопросника, сформированного из представлений о дидактических характеристиках и барьерах различного характера в ДО, сложившихся в мировой практике (входные факторы), было предпринято в 1999 и 2005 годах (19 респондентов из 8 городов России, соотношение мужчин и женщин 3:1 и 15 респондентов из 6 штатов США, средний возраст 44 и 53 года, соотношение мужчин и женщин 1:4).

Анализ выходных откликов экспертов по наиболее важным аспектам ДО (характеристики педагогической коммуникации, первоначальные навыки, психологическая и техническая поддержка, идентификация и т.д.) позволил сделать

следующие выводы. Для успешного осуществления ДО традиционные и технологические дидактические компоненты должны быть взаимосвязаны, наиболее важным является комбинирование способов передачи содержания, которое совершенствуется, благодаря личностно-деятельностному подходу, изменениям в педагогической коммуникации (преимущественно позитивного характера). Просматривается различие в подходах – со стороны студента (США) и преподавателя (Россия). Среди субъективных факторов, препятствующих продвижению ДО, основным названо отсутствие компьютерных навыков (боязнь технологий) у преподавателей, что подтверждает наши предположения о том, что при достаточной технологической базе и финансировании первоочередными остаются вопросы технического сопровождения ДО квалифицированными специалистами, наличия коммуникативной компетентности в ОИКС, что определяет направление дальнейших методологических исследований.

Подчеркнуто, что для всех профессий существуют как общее, так и различное в принципах профессиональной коммуникации, составляющих коммуникативную компетентность. Коммуникация в ОИКС определяется педагогической профессией, зависит от сочетания *педагогической* и *научной* деятельности специалиста в достижении целей образования и самообучения (В.А. Кан-Калик, З.Ф. Есарева), начало исследований которой положено в 1969 г. проектом ARPA (Д. Ликлидер, Р. Тейлор). Из многообразия профессиональных связей и отношений между специалистами в ОИКС (научная коммуникация) наиболее приемлемой формой взаимодействия является *содействие*, которое способствует сотрудничеству, интеграции совместной деятельности, профессиональному росту и рассмотрена на примере профессиональных сообществ Российской коммуникативной ассоциации (РКА) и форума IFETS East-Euro "Образовательные Технологии и Общество", взаимоотношения в которых (*горизонтальные коммуникации* между лицами, разными по положению в своих организациях) являются отражением влияния ИКТ на педагогическую коммуникацию, исследовательским полем проблем адаптации к новым формам взаимодействия и достижения коммуникативной компетентности в ОИКС.

Рассмотрены сетевые (виртуальные) сообщества, которые образуют относительно замкнутые субпространства для взаимодействия (модель *многие ко многим*) по определенной профессиональной специализации, области науки или интересам (сообщество интересов), мерой ценности которых, согласно Д. Дьюи, является функция обучения (сообщество обмена знаниями) (М. Коул, С. Пейперт, Г. Рейнголд, Э. Венгер, С. Барнис, А.Е. Войскунский, Ю.Д. Бабаева, Е.Д. Патаракин, S. Jones). Среди интернет-технологий, поддерживающих сообщества выделены *дискуссионные группы* (телеконференции, список рассылки, веб-форум), *интернет-конференции* (с обратной связью, дискуссиями и формально названные электронными), *электронные журналы* (форма научной коммуникации, проблемы повышения доверия), *электронные библиотеки* (упорядоченные коллекции разнородных электронных документов в совокупности с соответствующими сервисами, средствами навигации и поиска) и их комбинации. Так, электронные дискуссии имеют *общие* (ведущий – модератор, аргументированный характер текстов, приращение собственного знания) и *отличающиеся* черты с традиционной коммуникацией (технологически обеспе-

ченная свобода выбора: подписываться – не подписываться, участвовать – не участвовать в обсуждении, сохранять – снять подписку; сокращение времени осуществления коммуникативной транзакции).

Показано, что технологии не столько заменяют другие средства профессиональной коммуникации, сколько укрепляют уже существующие, дополняют и влияют друг на друга, т.е. успешно сосуществуют в научном сообществе (У.Эко, А.В. Соколов, Н.А. Сляднева, Н. Rheingold, О.Н. Арестова, А.Е. Войскунский). Выделены коммуникативные *этапы формирования* сообществ (внутриличностная, двусторонняя межличностная, групповая коммуникация, организационная) (К. Сурратт), их *структура* (преимущественно вертикальная, например: лидер, координационный совет, держатель базы данных членов сообщества, модератор дискуссионных групп, веб-редактор, группы рецензентов и редакторов, переводчиков с их руководителями). Мотивами участия в сообществах являются исполняемые функции и потребности (профессионально-деловая, познавательная, педагогическая, управленческая, обратной связи, самоутверждения, самореализации личности, чувство принадлежности). Наблюдается схожесть с традиционными процессами и структурами организаций, для которых важными проблемами является налаживание хорошей обратной связи между ее членами, коммуникативных потоков в обоих направлениях (В.А. Слостенин, В.П. Каширин, Е.Н. Зарецкая). Выявленные различия на основе сопоставления характеристик двух форм коммуникации представлены в **табл. 7**.

Таблица 7. Сравнение характеристик двух форм коммуникации

| Традиционная коммуникация | Компьютерно-опосредованная коммуникация |
|--|--|
| Непрерывность общения | Возможность осмыслить высказанное |
| Личностный характер взаимоотношений | Обезличивание, возможность спрятаться за анонимностью |
| Насыщенность, эмоциональная глубина | Прагматичность, выделение основного смысла |
| Адекватность оценки собеседника | Возвышение иных качеств (например, грамотность, быстрота реагирования) |
| Жесткая иерархичность социальных взаимоотношений | Понижение привычных атрибутов власти, демократичность |

Существующий *социальный статус* в иерархической структуре традиционных организаций и групп как фактор авторитета (М.В. Колтунова, В.И. Карасик), для виртуальных сообществ играет гораздо меньшую роль, причиной может служить отсутствие административных требований и правил, независимость друг от друга в бюрократическом смысле, различие объективных и субъективных сторон авторитета (L. Bresler, S. Beebe, Sproull, Keisler, С. Пейперт, Г. Астляйтнер, Д. Петерс, С. Сеси, В.В. Анненков).

Формирование *научно-образовательной среды* для взаимодействия членов виртуального академического сообщества включает следующие характеристики: *именование* сообщества (выбор названия, обозначение круга интересов, обсуждение миссии), *стиль* общения (нормы и правила, формальное или неформальное управление, технологии взаимодействия), *разрастание* и *непрерыв-*

ность (привлечение новых участников, постоянные или периодичные контакты), *групповая история* (реальные события, совместные действия), а также возможности *документирования*, сохранения и последующего анализа содержания электронного или сетевого дискурса. Среди барьеров для эффективной коммуникации специалисты чаще всего называют психологические (*контрсуггестия* или *противовнушение*, включающее такие виды защиты как *избегание*, действие *авторитета*; *непонимание*, *контролирование*), а также неопределенная направленность информации, без должного внимания к получателю. Среди приемов их преодоления можно назвать *управление вниманием* (*повторение информации*, *навязывание ритма*, *акцентирование* в тексте, *сфокусированность* усилий на наиболее важных задачах) (Ф. Лютенс, Б.Ф. Поршневу, А.Д. Урсул).

Критериями эффективности научно-образовательной среды профессиональной коммуникации являются: 1) выбранная *тематика* (актуальность, интерес), 2) *участники* (активные и пассивные), 3) *регламент* (период проведения, установленные даты ответа), 4) *интернет-технология* (доступность, дружелюбность, возможности), 5) ожидаемый *результат* (анализ результатов электронного дискурса, публикация и обсуждение материалов), которые в приложении к электронной дискуссии или семинару реализуются в этапах (вступительный, активный, затухание), соответствующих определенным действиям участников (привлечение внимания к предмету, представление информации по теме, аргументирование, опровержение).

Результаты анкетирования участников форума IFETS East-Euro (закрытые вопросы по типу семантического дифференциала, оценочная шкала, шкала важности, альтернативный выбор), ввиду недостаточной репрезентативности (26 респондентов), сравнивались с результатами исследований Л. Рурке и Т. Андерсона (Канада), М.В. Моисеевой. В оценочной шкале разрядов между двумя биполярными понятиями предпочтения отданы позитивным характеристикам ОИКС: *дружелюбная, свободная, подходящая, неформальная, доверительная*. Научная атмосфера дискуссий определяется *интересом к обсуждаемым темам; наличием в сообщениях компетентных реплик, вопросов, замечаний; получением полезной информации, ссылок, данных; подтверждением собственных идей, предположений; наличием противоположных мнений* (в порядке значимости), что подтверждает практическую пользу от активности всех участников. Комфортной атмосфере форума, характеризующейся сравнительно сдержанной эмоциональной насыщенностью и учтивостью, по мнению респондентов, способствуют: обращение по имени-отчеству; открытость, искренность; приветствия, доброжелательные пожелания; привязка своего ответа к тексту предыдущего сообщения; похвала, благодарность автору интересного сообщения; использование простого языка, отсутствие узкоспециальной терминологии; выражение понимания проблемы, сочувствие и т.д.

Активность в форуме связана в большей степени с социальными, чем техническими проблемами: со свободным временем, финансовыми, пользовательскими навыками, наличием психологических, тематических, технологических и административных проблем (в порядке значимости). Данные выводы справедливы для групповой коммуникации, сообществ специалистов, целью объединения которых являются взаимный интерес к обозначенным проблемам или общие задачи для реализации совместной профессиональной деятельности.

Взаимосвязь между знаниями, навыками и компетентностью проявляется в деятельности, коммуникации и системе культурных ценностей, которую можно представить соответствующей моделью (см. **рис. 9**).



Рис. 9. Модель коммуникативной компетентности в информационно-коммуникационной среде

Профессиональная этика рассматривается нами как составляющая коммуникативной компетентности, характеристики которой должен изучить будущий специалист, а также понимать особенности ее переноса в ОИКС, которая, в свою очередь, обязана отвечать принципам дружественного интерфейса (Е.Н. Зарецкая, Е.В. Данильчук, В.А. Якунин, Е.С. Протанская, Г.П. Грейс, И. Иллич, С.G. Christians, R. Johannesen). Исследованы классические подходы (знания, осмотрительность, ответственность), общие профессиональные подходы (качество работы, уважение, вежливость и внимание) и узкопрофессиональные руководящие принципы групповой коммуникации, кооперации (корректность, открытость новым идеям, согласие и осознанное моральное обязательство совместными усилиями влиять на процесс принятия решений) и новые правила сетевого этикета, характерные для трех пересекающихся групп – *сообщества пользователей Интернетом, образовательного и делового сообществ*. Для них разрабатываются принципы групповой коммуникации и корпоративные кодексы (И. Барбур, К. Христианс, М. Markel, М. Mayer), задачей которых является приобретение организованного и взаимосогласованного характера профессиональной коммуникации. Коммуникативная компетентность, рассматриваемая как единообразие и этичность действий участников ОИКС, может быть достигнута как воспитательными действиями, так и мерами влияния или санкциями *негативного* (наказание) и *позитивного* характера (поощрение).

Установлено, что правила поведения в ОИКС (*профессиональный нетикет*) определяются классическими этическими правилами (золотое правило, *императив И. Канта*, *правило Декарта*, *принцип полезности*, *принцип неприятия риска* и пр.), универсальным принципом вежливости (Т.К. Кравченко, В.Ф. Пресняков, Т.В. Ларина), которые модифицируются в ОИКС ввиду влияния других культур и технологий (использование двуименного или обезличенного обращения, включение сведений об адресате, проблемы с доступом в Интернет). Анализ причин конфликтов в электронных сообществах, приводящих к разрушению процесса коммуникации, показывает различие в культурных, образовательных, мировоззренческих и профессиональных доминантах. Часть из различий неустранимы (культурные), другие могут быть частично унифицированы (формирование общего тезауруса, включающего словарное, понятийное, интерпретационное единство), снижены (следование правилам ведения дискуссии). Эти предварительные выводы обозначают перспективы дальнейших коммуникативных исследований, в том числе в области обучения информатике, информационным технологиям и предметам на их основе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполнен междисциплинарный анализ исследований обучения педагогической коммуникации в ОИКС в связи с процессами компьютеризации, информатизации и интернетизации образования, создания единой образовательной информационной среды. Использование теории коммуникации и методов моделирования позволили на достаточно высоком междисциплинарном уровне абстрагирования выявить основные условия развития теории и методов формирования ОИКС. Предложена формализация и концептуализация коммуникативных подходов в моделях педагогического взаимодействия в ОИКС на основе различных ИКТ, в конструктивистском "студентоцентрированном" подходе. Созданы или конструктивно и методологически проработаны образовательные и научно-образовательные информационно-коммуникационные среды для решения задач адаптации сетевых технологий к педагогическому процессу, практической реализации педагогической и научной коммуникации для достижения профессиональной компетентности.

Впервые поставлены и решены задачи коммуникативного подхода к обучению, усовершенствования теории обучения на основе опосредованного компьютерной средой взаимодействия участников образовательного процесса. Решение задач приращения нового знания в области педагогики, методологии обучения информатике стало возможным благодаря достижениям мирового научно-педагогического сообщества в смежных науках, насыщенных исследовательской проблематикой, инновационными идеями и концепциями, через интеграцию подходов, методологии, контекстуального приложения полученных результатов исследований. Используемые решения позволяют представить целостное видение педагогической коммуникации в современной ОИКС и методологические подходы к ее обучению. Внедрение результатов в практику нескольких российских и зарубежных вузов, профессиональных сообществ позволяет определить направления дальнейших совместных исследований, в том числе в смежных предметных областях знаний, что будет способствовать межнаучной, международной коммуникации, дальнейшей интеграции наук и сближению педагогических культур в становлении мирового сообщества педагогов-практиков и исследователей в условиях открытой ОИКС.

Основные научные результаты диссертационного исследования отражены в 120 публикациях автора, наиболее значимыми из которых являются:

Монография, депонированная рукопись, учебные пособия и словарь

1. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика: монография. – М.: Логос, 2005. – 439 с. (27,4 п.л.).
2. Компьютерно-опосредованная коммуникация – от теории к практике: учеб.-метод. пособие. – Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2005. – 200 с. (12,5).
3. Компьютерные телекоммуникации в образовательных технологиях для систем подготовки учителей России и США: автореф. ... канд. пед. наук / ГНУ ГНПБ им. К.Д. Ушинского. – М., 2004. – 1.24 авт. п.л. – Деп. в ГНПБ им. К.Д. Ушинского (ОИМ) 05.04.03.
4. Автоматизированные информационные системы в гуманитарных областях деятельности: методическое пособие. – М.: изд-во СГУ, 2001. – 82 с. (5,1 п.л.).
5. Программа учебной коммуникативной практики по специальности "031001 – Филология". – Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2005. – 43 с. (2,6 п.л.).
6. Англо-русский словарь пользователя Интернет / И.Н. Розина, В.И. Тузлукова, Д.В. Межевикин. – Ростов-на-Дону: изд-во РГПУ, 1998. – 36 с. (2,25 п.л.).
7. English with the Internet. Polycultural World and Global Education: Problems and Solutions: книга для ученика / I. Makarenko, V. Tuzlukova, I. Rozina. – Ростов-на-Дону: изд-во РГПУ, 2004. – 52 с. (3,25 п.л.).

Статьи в научно-методических и научно-практических журналах

8. Глоссарий по образовательным технологиям (часть 1) / И.Н. Розина, В.И. Тузлукова // Класс! – 1999. – №2-3. – С. 66-71 (0,4 п.л.).
9. Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методические вопросы // Персонал-Микс. – 2004. – №2 (21). – С. 41-44 (0,25 п.л.).
10. Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы // Образовательные технологии и общество. – 2002. – 5(1). – С. 244-263 (1,25 п.л.).
11. Дистанционные формы обучения: организационные аспекты // Класс! – 1999. – №1. – С. 48-52 (0,3 п.л.).
12. Общение в единой образовательной среде или учебная компьютерно-опосредованная коммуникация // Образовательные технологии и общество. – 2003. – №6(2). – С. 124-132 (0,6 п.л.).
13. Педагогическая коммуникация в электронной образовательной среде: исследовательские и образовательные коммуникативные подходы // Педагогическая информатика. – 2004. – №1. – С. 77-88 (0,75 п.л.).
14. Педагогическая коммуникация в электронной среде // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2004. – №2. – С. 97-101 (0,3 п.л.).
15. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований // Образовательные технологии и общество. – 2005. – №8(2). – С. 257-265 (0,5 п.л.).
16. Педагогические технологии и компьютерно-опосредованная коммуникация в дидактике высшей школы // Приложение к журналу "Научная мысль Кавказа". – 2003. – №11. – С. 149-156 (0,4 п.л.).

17. Профессионально-педагогическая коммуникация и этика в электронной среде: результаты обсуждения на телеконференции // Образовательные технологии и общество. – 2004. – №7(2). – С. 170-178 (0,6 п.л.).

18. Разработка и внедрение информационных технологий в программы подготовки учителей / И.Н. Розина, В.И. Тузлукова // Класс! – 1998. – №1-4. – С. 56-59 (0,3 п.л.).

19. Стратегия поиска информации в Интернет / И.Н. Розина, О.И. Соколова // Педагогическая информатика. – 2001. – №2. – С. 50-55 (0,4 п.л.).

20. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация: теория, практика и перспективы развития // Образовательные технологии и общество. – 2003. – №6(2). – С. 160-175 (1 п.л.).

21. Thanks in advance – Заранее благодарю. Как грамотно пользоваться электронной почтой // Протокол и этикет. – 2004. – №4(19). – С. 90-93 (0,3 п.л.).

Статьи в сборниках научных трудов и материалах конференций

22. Глоссарий педагогической коммуникации в электронной среде // Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты: матер. Межд. конф. / Под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2004. – С. 251-270 (1,25 п.л.).

23. Задачи формирования профессионального интернет-сообщества // Научный сервис в сети Интернет: труды Всерос. науч. конф. – М.: изд-во МГУ, 2002. – С. 98-100 (0,2 п.л.).

24. Интернет-сообщество специалистов в области коммуникации / Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития: матер. Межд. интернет-конф. / Под общ. ред. А.Н. Кулика. – М.: Логос, 2003. – С. 392-399 (0,5 п.л.).

25. Информационно-коммуникационное неравенство в образовании России // Теория и практика коммуникации. Вестник РКА: сб. науч. трудов. – Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2005. – Вып. 3. – С. 106-112 (0,4 п.л.).

26. Информационно-справочное пособие для дистанционных билингвальных проектов / И.Н. Розина, О.П. Крюкова // Открытое и дистанционно образование: анализ опыта и перспективы развития: матер. Межд. конф. – Барнаул: изд-во Алтайского ун-та, 2002. – С. 247-250 (0,2 п.л.).

27. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам // Язык и коммуникация. – Вып. 5. – Ростов-на-Дону: изд-во РГПУ, 2004. – С. 36-46 (0,7 п.л.).

28. Компаративистское исследование дистанционного обучения в России и США / И.Н. Розина, В.И. Тузлукова // Научный сервис в сети Интернет: тез. док. Всерос. науч. конф. – М.: изд-во МГУ, 1999. – С. 167-172 (0,4 п.л.).

29. Компьютерно-опосредованная коммуникация в педагогическом и научном взаимодействии // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах: матер. Межд. науч.-практ. конф. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2002. – Ч. 1. – С. 138-145 (0,5 п.л.).

30. Компьютерно-опосредованная коммуникация в практике образования и бизнеса // Теория и практика коммуникации. Вестник Российской коммуникативной ассоциации: сб. науч. труд. / Под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2004. – Вып. 2. – С. 217-226 (0,7 п.л.).

31. Компьютерные телекоммуникации в образовательных технологиях подготовки учителей России и США // Россия на рубеже XX–XXI вв.: матер. Межд. конф. участн. америк. программ науч. обменов между Россией и США. – Екатеринбург: изд-во УГПУ, 1999. – Ч. 2. – С. 67-69 (0,2 п.л.).

32. Лингвистика, информатика и коммуникация: точки соприкосновения // Информационные технологии в образовании: сб. труд. участ. конф.-выставки. – М.: изд-во МИФИ, 2001. – Ч. II. – С. 120-122 (0,2 п.л.).

33. Модели компьютерно-опосредованной коммуникации в электронной образовательной среде // Методы современной коммуникации: сб. науч. труд. / Под ред. В.Н. Переверзева. – М., 2003. – Вып. 1. – С. 170-177 (0,5 п.л.).

34. Организационные составляющие образовательной информационно-коммуникационной среды // Организационная коммуникация: матер. межд. конф. – Ростов-на-Дону: изд-во ИУБиП, 2005. – С. 80-84 (0,3 п.л.).

35. Основы информационной и коммуникационной компетенции при использовании электронной почты // Интернет в профессиональной деятельности: науч.-метод. сб. / Под ред. Д.Т. Рудаковой. – М.: ИОСО РАО, 2003. – С. 68-76 (0,6 п.л.).

36. Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических Интернет-сообществах // Актуальные проблемы теории коммуникации: сб. науч. труд. – СПб: изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 314-331 (1,1 п.л.).

37. Педагогическая коммуникация в электронной образовательной среде // Информация. Коммуникация. Общество. Межд. науч. конф.: тез. док. и выступ. – СПб: изд-во СПбГЭТУ "ЛЭТИ", 2003. – С. 348-350 (0,2 п.л.).

38. Постановка задачи: исследование синхронной компьютерно-опосредованной коммуникации в образовании // Передовые технологии обучения: средства аудиовизуальной информации и совершенствование обучения: матер. Межд. конф. – Казань, 2002. – С. 476-480 (0,3 п.л.).

39. Потенциал Интернет в подготовке лингвистических научных кадров // Научный сервис в сети Интернет: тр. Всерос. науч. конф. – М.: изд-во МГУ, 2001. – С. 129-132 (0,3 п.л.).

40. Проблемы сохранения авторского права в библиографическом описании электронного информационного ресурса / И.Н. Розина, О.В. Сергеева // Современная наука глазами молодых ученых: сборник статей. – Ростов-на-Дону: изд-во РГПУ, 2005. – С. 77-94 (1,1 п.л.).

41. Профессиональная этика в электронной среде // Актуальные проблемы коммуникации и культуры: Сб. науч. тр. – Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. – С. 141-147 (0,4 п.л.).

42. Профессиональное Интернет-сообщество специалистов по коммуникации // PR-технологии в информационном обществе: матер. Всерос. науч.-практич. конф. – СПб.: изд-во СПбГТУ, 2003. – С. 189-194 (0,4 п.л.).

43. Социальный интерфейс в электронной среде // Социальные коммуникации: новое в науке, образовании, технологиях: матер. межд. науч.-практ. конф. – СПб.: Роза мира, 2004. – С. 271-274 (0,2 п.л.).

44. Теория и практика компьютерно-опосредованной коммуникации в России: современное состояние и перспективы // Теория коммуникации & прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации: сб. науч. трудов / Под общ. ред. И.Н. Розиной – Ростов-на-Дону: изд-во

ИУБиП, 2002. – Вып. 1. – С. 138-148 (0,7 п.л.).

45. Эффективное Интернет-сообщество // Проблемы теории и практики управления образованием: матер. межрег. конф. – Барнаул: изд-во БГПУ, 2002. – С. 210-215 (0,4 п.л.).

46. Asynchronous Learning Environments for Language, Communication and Culture Study (with co-authors) // Multilingual Knowledge and Technology Transfer: Proceed. of the International Terminology in Advanced Management Applications. South Africa Conf. – Pretoria: South Africa Press, 2003. – P. 156-160 (0,3 п.л.).

47. Beneficial Learning Environment for Language, Communication and Culture Study // Advanced Learning Technologies: Proceed. of the IEEE International Conference. – Kazan, Tatarstan, Russia, 2002. – P. 545-546 (0,1 п.л.).

48. Canadian and Russian Universities on joint design of the distance learning system in Russian teacher University / I. Rozina, W. Epp // Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications: Proceed. of the World Conference, Freiburg, Germany, CD-ROM or Vol. 1. – Charlottesville, VA, USA: AACE, 1998 (0,1 п.л.).

49. Computer-mediated communication in practice of education and business // Communication Theory and Practice. Bulletin of the Russian Communication Association: the Collected Articles. – Issue 2 / Ed. I.N. Rozina. – Rostov-na-Donu: IMB&L Publ., 2004. – P.152-160 (0,5 п.л.).

50. First Steps of New Information Technologies in Russian Teacher University / I.N. Rozina, S.O. Kramarov, D.V. Mezhevikin // Society for Information Technology and Teacher Education International Conference: Proceed., CD-ROM or Vol. 1. – Charlottesville, VA, USA: AACE, 1997 (0,1 п.л.).

51. Information and Communication Divide in Russian Education // Communication Theory and Practice. Bulletin of the RCA: The Collected Articles / I.N. Rozina (ed.). – Rostov-na-Donu, IMB&L, 2005. – P. 100-105 (0,4 п.л.).

52. Internet as an Object and a Tool for Preservice Teachers / I. Rozina, V. Tuzlukova, C. Germann // Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications: Proceed. of the World Conference, CD-ROM or Vol. 1. – Charlottesville, VA, USA: AACE, 1999 (0,1 п.л.).

53. Methodological knowledge in computer teaching of English through business / I.N. Rozina, O.P. Krukova, A.A. Kharlamov // Speech and Computer: Proceed. of the International Workshop. – Moscow, 2003. – P. 399-401 (0,1 п.л.).

54. Multilingual Internet Glossary: Russian version / V. Tuzlukova, I. Rozina // Proceedings of the 5th International Congress on Terminology and Knowledge Engineering TKE'99: Proceed. book. – Innsbruck, Austria, 1999. – P. 651-659 (0,6 п.л.).

55. Telecommunications As an Object And a Tool for Teaching and Learning / I. Rozina, C. Germann // Society for Information Technology and Teacher Education: Proceed. the International Conference, CD-ROM or Vol. 1. – Charlottesville, VA, USA: AACE, 1999 (0,1 п.л.).

56. Theory and Practice of Computer-Mediated Communication in Russia: State of Arts and Future // Theory of Communication and Applied Communication. Bulletin of Russian Communication Association: Collected research articles. – Issue 1 / I.N. Rozina (ed.). – Rostov-on-Don: IMB&L Publ, 2002. – P. 101-110 (0,6 п.л.).

Подписано к печати 18.07.05.
Издание Института управления, бизнеса и права
Лицензия ПД № 10-65053 от 17.09.01 г.
Формат 60x84/16. Набор компьютерный
Печать ризография. Бумага офсетная. Формат 60x84/16
Заказ № 1151. Тираж 150 экз. Объем 2,5 п.л.
Отпечатано в типографии Института управления, бизнеса и права
344068, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 33А/47

