

# ТВОРЧЕСКИЙ ИНСАЙТ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБЗОРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ БАЗЫ ДАННЫХ EBSCO PUBLISHING

**Б.Т. Даминов, Ш.П. Аширбаев, И.П. Вихров** (*Ташкентский  
Педиатрический Медицинский Институт*)

*Целью данной статьи является представление результатов написания литературного обзора с использованием электронной базы данных EBSCO Publishing в рамках реализации междисциплинарного научно-исследовательского проекта в области ИКТ, лингвистики и профессионального развития компетенций профессорско-преподавательского состава ТашПМИ.*

**Ключевые слова:** *литературный обзор, электронная база данных, ИКТ, иностранные языки, профессиональное развитие, компетенции*

## CREATIVE INSIGHT IN THE PROCESS OF WRITING A LITERATURE REVIEW USING ELECTRONIC DATABASES EBSCO PUBLISHING

**B.T. Daminov, Sh.P. Ashirbaev, I.P. Vikhrov** (*Tashkent Pediatric Medical  
Institute*)

*The aim of this article is presenting of the results of writing a literature review using electronic databases EBSCO Publishing in the framework of an interdisciplinary research project in ICT, linguistics, and professional development of competences of the teaching staff of Tashkent pediatric medical Institute.*

**Keywords:** *literature review, electronic database, ICT, foreign languages, professional development, competence*

Значение и роль информации в современном обществе является основным фактором его развития и прогресса. В связи с чем организация доступа к необходимым информационным ресурсам является стратегической задачей государства. Особенно важно является организация доступа к библиотечным ресурсам структурированного характера, когда база данных информации априори проходит предварительную фильтрацию для последующего использования и наличия определённой гарантии, что наличествующая информация в базе данных отвечает минимальным требованиям достоверности и доказательности.

Авторы этой статью глубоко уверены и считают, что решение приобрести доступ к библиотечным ресурсам EBSCO Publishing имеет критическое значение. Тем не менее, в самих вузах еще необходимо больше вести промоционную работу, поощряющую использование этой базы данных. Для нас было примечательным, что научный интерес к

профессиональным компетенциям сотрудников медицинских вузов или скажем так, не профильных вузов, в нашем исследовании не языковых и не технических вузов уже имеет место быть, что указало авторам на ряд улучшений, который еще можно сделать в процессе реализации научного гранта.

Необходимо признать тот факт, что наличие электронных баз данных позволит градиентное увеличение качества научных публикаций не только научно-исследовательских коллективов, но и студенческих и магистерских работ выпускников. Особенно критически важно использование электронных баз данных при написании литературного обзора. Например, в данной статье авторы предлагают рассмотреть ряд аспектов профессионального развития компетенций ППС ТашПМИ, без которых на наш взгляд невозможно полноценно использование электронных баз данных даже при их наличии и бесплатно или платно организованного доступа.

На наш взгляд наличие ИКТ и языковых (особенно английского языка) компетенций определяют эффективность, скорость и качество использования ресурсов электронных баз данных. Без которых достижение инсайта или высшего творческого подъема в деятельности научных кадров практически не достижимо.

### **Развитие ИКТ компетенций ППС вузов**

Предварительно услуги по повышению квалификации ППС в области ИКТ зависит от многих переменных, таких как учебные программы, задачи педагогической деятельности, участников, социально-культурных контекстов, условий обучения и уровня знаний студентов (Kennewell, 2001; Лим & Khine, 2006; МакФарлейн, 2000; Чжао & Фрэнк, 2003). В частности, эффективная программа обучения педагогов играет решающую роль в подготовке преподавателей необходимых ИКТ и педагогических компетенций для интеграции ИКТ в преподавании и обучении на этапе их обучения (Mims, Polly, Shepherd, & Inan 2006.). Поэтому постоянно предпринимаются усилия, направленные на проектирование, разработку и оценку существующей ИКТ компетенции в учебные программы (Jimoyiannis 2010,).

На основе Шульмана (1986) и его теории педагогических знаний (ТПЗ), технологические, педагогические и содержательные аспекты знаний (ориг. ТРАСК) схемой, разработанной Мишра и Келер (2006) привлекла много внимания. В качестве аналитических рамок ТРАСК предлагает эффективное обучение с технологией должно ориентироваться на связи и взаимодействия между технологией, педагогикой и предметом (Чай, Хо, Ко, & Цай, 2012). Как практическое руководство, ТРАСК определяет какие знания необходимы педагогу для эффективной интеграции ИКТ (Мишра & Келер 2006.). С учетом структуры ТРАСК важно отметить, что разработка учебной программы ИКТ-это системный проект, который должен реализовать эффективную интеграцию с точки зрения технологии, педагогики и предмета.

Последние обзоры научных исследований, касающиеся эффективности комплексного использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании не всегда приходят к оптимистичным выводам. Так проведенный Мета-анализ Куликом (2003) показал то, что потенциал ИКТ в образовании остаётся неоднозначным и противоречивым. Другие исследователи приходят к сопоставимым выводам (например, Ваксман и соавт., 2003; Кокс и соавт., 2003).

В отношении медицинского образования, Letterie (2003) представлен более конкретный анализ исследований о возможностях компьютерного обучения на основе анализа содержания исследований (MEDLINE and ERIC) между 1988 и 2000. Он заключает: 'несколько исследований хорошего дизайна четко продемонстрировали улучшение медицинского образования по сравнению с традиционными условиями. Тем не менее, нет сравнительных исследований . . . чтобы продемонстрировать четкое преимущество обучения при помощи ИКТ технологий. Будущие исследования обучения при помощи ИКТ технологий, которые включают сравнения и оценки, чтобы оценить их эффективность по сравнению с традиционными методами обучения могут лучше определить конкретную роль каждого из них' (Letterie, 2003, с. 849).

В отечественной педагогической литературе имеется множество работ, посвященных содержанию и формированию ИКТ-компетенций педагога. В подавляющем большинстве этих работ акцент делается на приобретение педагогом традиционного пользовательского набора технологических умений. Обычно отсутствует обоснование необходимости и достаточности этого набора, его дидактической значимости, а также актуальности с точки зрения современного уровня развития ИКТ.

Вместе с тем в 2011 г. ЮНЕСКО в партнерстве с мировыми лидерами в области создания информационных технологий (в частности, Microsoft Corporation) и ведущими экспертами в сфере информатизации школы разработала международные рекомендации, которые фиксируют требования к ИКТ-компетентности учителей (или педагогических работников) – UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. Предполагается, что учителя, которые соответствуют этим требованиям (обладают соответствующими компетенциями), способны успешно осуществлять образовательный процесс в ИКТ-насыщенной образовательной среде современной школы.

Рекомендации ЮНЕСКО подчеркивают, что современному учителю недостаточно быть технологически грамотным и уметь формировать соответствующие технологические умения и навыки у своих учеников. Современный учитель должен быть способен помочь учащимся использовать ИКТ для того, чтобы успешно сотрудничать, решать возникающие задачи, осваивать навыки учения и в итоге стать полноценными гражданами и работниками.

В структуре компетенций выделяются 6 аспектов (сторон) работы преподавателя:

- понимание роли ИКТ в образовании;
- учебная программа и оценивание;
- педагогические практики;
- технические и программные средства ИКТ;
- организация и управление образовательным процессом;
- профессиональное развитие.

С каждым из выделенных аспектов связывается три подхода к информатизации образовательного учреждения, которые обусловлены с соответствующими стадиями профессионального развития педагогов, осваивающих работу в ИКТ-насыщенной образовательной среде.

1. «Применение ИКТ» – требует от учителей способности помогать учащимся пользоваться ИКТ для повышения эффективности учебной работы.

2. «Освоение знаний» – требует от учителей способности помогать учащимся в глубоком освоении содержания учебных предметов, применении полученных знаний для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире.

3. «Производство знаний» – требует от учителей способности помогать учащимся, будущим гражданам и работникам, производить новые знания, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества.

Три подхода отражают различные стадии информатизации образования. Указывается, что каждая страна может ориентироваться на тот подход, который в наибольшей степени соответствует доминирующему в ней уровню использования ИКТ в экономике, обществе и в сфере образования. Отдавая должное системности и всесторонности предлагаемого ЮНЕСКО подхода, следует заметить, что в перечисленных требованиях не указываются (этого и не должно быть) конкретные технологии и сервисы, которыми должен владеть педагог.

Очевидно, содержание ИКТ-подготовки должно определяться из понимания состояния современных информационных технологий, которые могут быть использованы в образовательном процессе, а также перспектив их развития. При этом для детализации требований профессионального стандарта педагога до уровня конкретных технологий, которые необходимо освоить учителю, очевидно, необходимо ориентироваться не только на ту ситуацию, которая имеется в отечественных учебных учреждениях в данный момент, но и учитывать тенденции совершенствования самих образовательных информационных технологий, которые уже заявили о себе в мировой образовательной практике.

### **Значение и роль сертификации языковых компетенций в учреждениях высшего образования**

Крупные европейские агентства по сертификации откалибровали свои экзамены на уровень владения языком, описанными в общеевропейских компетенциях (согласно CEFR). В Италии, где эта концепция была с энтузиазмом воспринята, внешние экзамены сейчас часто используется в

государственной системе образования, так как они, как полагают специалисты могут обеспечить надежное, широкое признание и независимую оценку. Но хотя эти экзамены сильно различаются, тем не менее не всегда легко найти тот, который уместен для конкретного обучающего контекста и тем более в конкретной стране и вузе.

Например, описывается эксперимент (Newbold, 2009), по сертификации университета Венеции, который работал с Тринити-колледж в Лондоне, чтобы сделать экзамен более подходящим для студентов и преподавателей. В статье сообщается о модернизации теста по сертификации, и отражается на проекте в качестве агента изменения в учебных программах. Авторы приходят к выводу, что там могут быть и другие контексты, в которых сертификация на определение уровня владения иностранным языком является возможной и желательной.

К тому же активное вовлечение студентов в учебу и фокусировка на том, как учить студентов, чтобы стать более независимыми студентами является одним из основных образовательных целей в большинстве европейских стран. Для примера возьмем неязыковые вузы, такие как технические. В преамбуле декларации Барселоны по устойчивому развитию инженерного образования (Инженерное образование в области устойчивого развития, 2004) просит преподавателей, направлять на решение всего образовательного процесса целостный образ по реализации интегрированного подхода к преподаванию знаний, отношений, навыков и ценностей, которые включают дисциплины социально-гуманитарных наук. Она также подчеркивает необходимость развития междисциплинарных работа в команде, креативность и критическое мышление, а также способствовать рефлексии и самообучению. Rompelman (2000) утверждал, что как в технических учебных планах перехода от традиционных педагогически-ориентированных, индивидуальных программ по направлению обучение-ориентированных программ, направленных на сотрудничество среди студентов, не только роль ученика меняется, но также и роль преподавателя.

После успешного обучения – это цель, акцент должен быть на личностно-ориентированном подходе, в котором обучение рассматривается как продукт и процесс. Приобретение знаний оказывается затем под контролем студентов. Это означает, что студенты должны принимать активное участие в планировании и управлении собственной учебной и взять на себя большую ответственность за то, как они постепенно развиваются, как самостоятельные учащиеся. Оценка обучения, тренинг и практика считаются неотделимыми, и студенты должны быть активными участниками разработки процедур оценки. Как процесс и продукт задачи оценки должны быть сертифицированы. Следовательно, результаты оценки должны быть представлены в качественном профиле, а не только как один результат (Birenbaum, 1996).

В общем, оценка рассматривается как процесс сбора, обобщения и интерпретации информации, чтобы принять решение об уровне владения иностранным языком. Сертификационная оценка может проводиться для

диагностики проблемы ППС и студента, а также позволяет судить об их учебе, в том числе и самостоятельной подготовке и наладить обратную связь с учащимися и наметить план будущего обучения. Самооценка в образовательном контексте включает учащихся в процесс оценки и контроля собственных уровней знания, представления и понимания. Позволяет учащимся самостоятельно контролировать свое обучение, помогает ППС и студентам развивать знания посредством сознательного контроля над знаниями или развивать осознание мета когнитивного знания и мышления (Выготский, 1962). В личностно-ориентированной образовательной среде, сертификация направлена на подготовку ППС и учащихся быть независимыми, обученными и ответственными выпускниками вузов и непрерывному повышать квалификации в течение всей жизни как указано в Болонской декларации (1999).

Традиционная практика оценки уровня знаний по Баунд и Falchikov (2006) могут подорвать возможности ППС и студентов судить свои работы. Студенты и ППС должны научиться не полагаться на мнение других, поскольку в реальной рабочей ситуации, эти будущие ученые, врачи и исследователи должны быть в состоянии судить или оценивать адекватность, полноту и пригодность своих результатов. Самооценка играет важную роль в оказании помощи сертифицируемым ППС и студентам извлекать смысл из нового опыта и достичь оптимального уровня производительности. Практика самооценки помогает учащимся осмыслить свои новые возможности с использованием соответствующих критериев и анализировать сильные и слабые стороны, становится более критичными по отношению к своему собственному опыту и роли в достижении результатов.

В качестве коммуникативного подхода к преподаванию языков были отмечены авторы (Совиньон, 1977; Widdowson, 1990), по коммуникативному подходу к сертификации иностранного языка, ориентированной на исследование как в отношении развития коммуникативной учебной программы, а также коммуникативно-языкового тестирования (Алдерсон и Hughes, 1981; Lee с соавт., 1985; Нунана, 1988). Понятие “непосредственность” имеет важное значение для тестирования коммуникативной эффективности “прямым тестом” и измеряет способность непосредственно при “непрямом тесте” требует от тестируемого, чтобы проанализировать больше синтетических задач; интервью или ролевой игры для оценки, устно или письменно по электронной почте или эссе, в случае написания прямых тестов (Беркофф, 1985; Коннор, 1991; Купер & Оделл, 1999; Хэмп-Лион, 1995). Наоборот, грамматические и лексические тесты, как правило, включая дискретные задачи, используются в качестве косвенных тестов на знание иностранного языка.

При условии, что участники сертификации могут легко связать показатели тестирования и дальнейшего использования прямых тестов, как правило, имеют высший доверительный коэффициент, чем косвенные тесты (Дэвис и соавт., 1999), и с ними согласен Нунана (1988: 117,118), что признак, в котором появляется тест для сертификации уровня владения

языковыми компетенциям никогда не следует переоценивать. Тем не менее, по словам Харриса (1969:21) и Оллер (1979:52), такие действия не имеют решающее значение для определения общей валидности теста по сертификации. Дэвис (1990:23) утверждает, что хотя тест должен содержать валидность, это должно быть первым, что игнорируется, если возникает какой-то конфликт с одним из других валидностей. Но все равно, невыполнение лицом действия в конечном итоге могут привести к отсутствию общественного доверия сертификационному испытанию.

Несколько десятилетий назад ППС и студент в изучение языка в значительной степени опирался на обучение грамматики; даже в коммуникативную эпоху, грамматика остается ключевым моментом для рассмотрения “новых” подходов к преподаванию и изучению языков (Хименес Juliá и соавт., 1998). Что касается его оценки, и по данным Мэдсена (1983: 6-8), в коммуникативном этапе испытаний были озабочены сертификацией уровня общения на втором языке, так и в сочетании различных навыков в устной или письменной форме. “Таким образом, задача целостного подхода, то есть оценка грамматики и словарного запаса и общий смысл оцениваются одновременно. (Мэдсен, 1983: 7) Как Мэдсен утверждает, в этом коммуникативном подходе к сертификации, грамматическая компетенция также оставалась непререкаемым аспектом в рамках коммуникативной языковой способности.

### **Заключение**

Перечисленные технологические новации, которые в настоящее время активно внедряются в мировую образовательную практику, позволяют конкретизировать содержание профессионального стандарта педагога в части его ИКТ-компетенций. Любой непрофильный вуз, безусловно, обязан обеспечить подготовку будущего педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта. С технологической точки зрения формирование требуемых ИКТ-компетенций вполне может быть осуществлено на той базе, которой располагают педвузы в настоящее время. Однако требует решения ряд организационных и содержательных вопросов.

Требуется изменения содержание осуществляемой ИКТ-подготовки от освоения отдельных (зачастую устаревших) инструментов и технологий к формированию умений создавать собственную образовательную среду, подключать нужные инструменты и при необходимости самостоятельно их осваивать. В части овладения технологиями создания учебных материалов необходимо переориентироваться на современные виды образовательных ресурсов и форматы их представления.

Необходимо дополнительное изучение методов организации учебной деятельности с применением современных ИК-средств, образовательных ресурсов и технологий должно занять значительное место в курсах педагогики, частных методик преподавания учебных дисциплин в рамках педагогических практик. Это также требует смещения содержательных акцентов данных дисциплин в направлении образовательных ИКТ-технологий.

В том числе владеть упомянутыми выше технологиями и использовать их в работе со студентами должны и преподаватели педвуза, что обуславливает необходимость проведения целенаправленной их подготовки в данных вопросах.

#### Литература

1. Argüelles Álvarez, I. & Pablo-Lerchundi, I. (2012). ...And back to multiple choice! Large-scale testing of proficiency in English: an experience. *ODISEA, Revista de Estudios Ingleses*, 13, 9-18.
2. Argüelles Álvarez, I., Pablo-Lerchundi, I., Herradón Díez, R. & Baños Expósito, J.M. (2011). Largescale Testing of Proficiency in English: Back to Multiple Choice? *Proceedings of the BAAL Conference* (pp. 13-16). University of the West of England.
3. Atkinson, T. & Davies, G. (2005) ICT4LT module—Computer Aided Assessment (CAA) and language learning. Available online at: <http://www.ict4lt.org/en/index.htm> (accessed 16 November 2005).
4. Attewell, J., Savill-Smith, C. & Douch, R. (2009) *The impact of mobile learning: examining what it means for teaching and learning* (London, Learning and Skills Network).
5. Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006) *The ICT impact report: a review*
6. Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13,63–73.
7. Cher Ping Lim, Hanbing Yan and Xibei Xiong, Development of pre-service teachers' information and communication technology (ICT) in education competencies in a mainland Chinese university, *Educational Media International*, 2015 Vol. 52, No. 1, 15–32.
8. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
9. Cox, M.J. & Marshall, G. (2007) Effects of ICT: do we know what we should know? *Education and Information Technologies*,12(2), 59–70.
10. Durán, P., & Pierce, J. (2007). An EAP literacy portfolio for tertiary education students: Academic and professional discourse development within the European framework of reference for languages. In A. C.
11. Durán, P., Cuadrado, G., Pierce, J., Roldán, A., Ubeda, P., Robisco, M., & Santiago, J. (2009). Academic and professional ELP for higher education and professional language learners purposes. Madrid: Endymion.
12. Ellaway R, Martin R. 2008. What's mine is yours – open source as a new paradigm for sustainable healthcare education. *Med Teach* 30(2):175–179.
13. Ellaway R, Masters K. 2008. AMEE Guide 32: e-learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment. *Med Teach* 30(5):455–473.
14. Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004) *Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school* (Munich, CESifo GmbH).

15. George Zhou, Stanley Varnhagen. Myrna R. Sears, Susan Kasprzak, Gail Shervey, Online professional development for inservice teachers in Information and Communication Technology: Potentials and challenges, *Canadian Journal of Learning and Technology* Volume 33(2) Spring / printemps 2007
16. Harrison, C., Comber, C., Fisher, T., Haw, K., Lewin, C., Lunzer, E. et al. (2003) *ImpaCT2: the impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment* (Coventry, Becta).
17. Hood, P. (2000) Logging on to learning: ICT, modern languages and real communicative classrooms?, in: S. Green (Ed.) *New perspectives on teaching and learning modern languages* (Clevedon, Multilingual Matters), 124–137.
18. Jimoyiannisa, A., & Komisb, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT education: Implications of a teacher preparation program. *Teacher Development*, 11, 149–173.
19. Long, M. H. (2011). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373-394). Oxford: Blackwell Publishing.
20. Marilyn Hunt, Sean Neill and Ann Barnes, The use of ICT in the assessment of modern languages: the English context and European viewpoints, *Educational Review* Vol. 59, No. 2, May 2007, pp. 195–213
21. Marra, R. (2004). An online course to help teachers “Use Technology to Enhance Learning”: Successes and limitations. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(3), 411–429.
22. Norcini JJ, Anderson B, Bollela V, Burch V, Costa MJ, Duvivier R, Galbraith R, Hays R, Kent A, Perrott V. 2011. Criteria of good assessment
23. Norcini JJ, McKinley DW. 2007. Assessment methods in medical education. *Teach Teach Educ* 23:239–250.
24. Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2000). The use of use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38.
25. Rompelman, O. (2000). Assessment of student learning: Evolution of objectives in engineering education and the consequences for assessment. *European Journal of Engineering Education*, 25(4), 339-350.
26. Sebba Deakin, J., Crick, R., Guoxing, Y. (2008). Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer-assessment. London: EPPI-Centre.
27. Sonia Livingstone, *Critical reflections on the benefits of ICT in education*, Oxford
28. Underwood, J. (2009) *The impact of digital technology: a review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education* (Coventry, Becta).
29. Van Hattum-Janssen, N., & Lourenco, J. M. (2008). Peer- and self- assessment for first-year students as a tool to improve learning. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 134(4), 346-352.