

Т.П. Попова, И.А. Малинина

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

В статье рассматривается проблема повышения эффективности самостоятельной иноязычной коммуникативной деятельности студентов второго курса бакалавриата при использовании онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения. Исследовался вопрос об отношении студентов к онлайн-обучению, об эффективности его использования в процессе подготовки к стандартизированному тестированию по английскому языку в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». В работе раскрыты дидактический и психологический потенциалы технологии смешанного обучения, описаны этапы и результаты обучающего эксперимента.

Ключевые слова: онлайн-курс, смешанное обучение иностранным языкам, обучающий эксперимент, стандартизированное тестирование

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 125–145. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145

© Попова Т.П., Малинина И.А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145

T. Popova, I. Malinina**National Research University Higher School of Economics
Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation**

The use of online course as part of blended learning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university

The study looks into the issues of enhancing the proficiency of independent work of sophomores on developing their foreign language communicative competency by means of implementing an online course as part of blended learning technology. The authors investigated the question of students' perception and their attitude regarding online learning and its effectiveness in the process of preparation for standardized testing in English at the National Research University Higher School of Economics. The paper depicts didactic and psychological potential of blended learning and describes the stages and results of the training experiment.

Key words: online course, blended learning of foreign languages, training experiment, standardized testing

CITATION: Popova T.P., Malinina I.A. The use of online course as part of blended learning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 125–145. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-125-145

Постановка проблемы

Проблема повышения эффективности языковой подготовки студентов вузов – предмет особого внимания педагогов, психологов, методистов, социологов в силу ряда социально-экономических причин.

В результате стремительного развития информатизации образования создаются новые виды и типы онлайн-продуктов, которые дополняют или заменяют традиционные учебные комплексы. Использование онлайн-ресурсов меняет характер взаимоотношений между участниками

образовательного процесса, позволяя более гибко выстраивать его траекторию с учетом индивидуальных потребностей и особенностей всех участников, обеспечить его персонализацию [26].

Анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о непрекращающихся спорах об эффективности онлайн-обучения в сравнении с аудиторным. Одни исследователи – и их большинство – поддерживают включение онлайн-курсов в образовательную систему [3; 11–13; 22; 23; 28; 34], другие же оспаривают преимущества такого обучения [1; 7]. Исследователи, придерживающиеся первой позиции, утверждают, что онлайн-образование может быть равным по эффективности традиционной форме обучения или даже более предпочтительным благодаря своей гибкости и студенто-ориентированному подходу [1; 3; 5; 12]. У их оппонентов свои аргументы. Во-первых, они считают, что эффективность дистанционного обучения не доказана в полной мере; во-вторых, существенным поводом для их сомнений является то, что по своей природе такое образование «макдональдизировано» (“McDonaldized”); наконец, отрицательный момент они усматривают в отсутствии непосредственного общения между преподавателем и студентами и студентов между собой [7; 17; 22].

Эксперты NMC Horizon утверждают, что онлайн-обучение (включая смешанное обучение) – это безусловное будущее образовательного процесса во всем мире, и поэтому каждому вузу необходимо разработать четкую стратегию по внедрению этих моделей в учебный процесс [15].

Статистические данные, собранные в 2011 г. Исследовательским центром Пью (Pew Research Center), свидетельствуют о том, что уже в 2010/11 учебном году 89% университетов США предлагали либо полностью дистанционные курсы, либо гибридные/смешанные, либо какие-то другие нетрадиционные [18]. Многие исследователи считают, что широчайшие возможности современных онлайн-технологий способны улучшить взаимодействие между студентами и преподавателями [20].

В российском образовательном пространстве создание собственных онлайн-курсов по иностранным языкам – довольно редкое явление. Чаще всего такие курсы встроены в систему смешанного обучения, которое является инновационным дополнением к аудиторным занятиям [24].

Смешанное обучение (blended learning) часто определяется как широкий спектр медиаинтегрированных технологий наряду с традиционными методами обучения в режиме face-to-face [6]. Терминологически такое обучение обозначается в различных источниках по-разному: distance education, elearning, online learning, blended learning, computer-based learning, web-based, distributed learning [16]. И хотя все они имеют

отношение к онлайн-обучению, разница между ними, на наш взгляд, все-таки существует.

В частности, смешанное обучение имеет свои особенности, и, по мнению ряда отечественных исследователей, все существующие определения смешанного обучения можно разделить на две группы:

1) определения, где доминантой выступает комбинирование традиционного (face-to-face) и онлайн-обучения;

2) определения, связанные не только с соединением двух элементов в обучении, но и с использованием соответствующих методов обучения и контроля при условии заранее отобранного содержания и структуры курса [4].

Что касается применения различных моделей смешанного обучения, то чаще всего называют от четырех до шести моделей¹ [Там же].

Д. Гаррисон и другие рассматривают вовлеченность преподавателя как существенный фактор успешного онлайн-образования [8; 25; 27]. Такое образование включает в себя не только онлайн-лекции, презентации, индивидуальные и групповые задания с обозначением сроков выполнения и т.п., но и подробные инструкции по работе с данной технологией.

Наиболее востребованными на сегодняшний день считаются следующие методики онлайн-образования: гибридные модели; групповая проектная работа внутри MOOCs и SPOCs; сопровождение онлайн-студентов на основе психометрической аналитики; онлайн-обучение в сопровождении тьюторов; оценочные мероприятия с идентификацией личности. Современные онлайн-технологии обучения – это продуктивная мотивирующая учебная деятельность, которая создает условия для сознательного погружения в изучаемый язык [14; 24; 31].

В создании онлайн-курса можно выделить пять этапов:

- 1) отбор содержания;
- 2) разработка тематики;
- 3) внедрение содержания;
- 4) оценка курса;
- 5) внесение изменений в курс.

Создателям онлайн-курсов рекомендуют рассматривать не только задачи курса, но и вопросы стратегий, а также пути их достижения [2].

¹ Horn M.B., Staker H., Christensen C.M. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco, 2014; Twigg C.A. Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. *Educause Review*. 2003. Vol. 38. No. 5. Pp. 28–39; Chelioti E., Pavliidi E., Gloudi G. Blended Learning Methodology: Part of the GREENT Project. Funded by the ERASMUS+ Programme of the European Union, 2016. URL: <http://greenproject-eu/wp-content/uploads/2016/06/GREENT-Blended-learning-model-Final.pdf>

Авторы выделяют несколько стратегий, которым студенты отдают предпочтение в онлайн-обучении. К ним можно отнести широкий выбор возможностей курса: текстовых, видео- и аудиоматериалов, ссылок на интернет, где представлены различные обучающие материалы, такие как тесты, веб-задания и учебники, которые не только позволяют сделать обучение более интересным для восприятия, но и дают возможность обучающимся создавать варианты ответов в различных форматах [2].

Исследования также показывают, что по сравнению с традиционным обучением работа с онлайн-ресурсами требует от преподавателя более существенных временных и энергозатрат [32; 33]. Отсюда вывод о необходимости корреляции учебной нагрузки преподавателей, разрабатывающих и ведущих онлайн-курсы, а также организации специальных курсов повышения квалификации по созданию и внедрению онлайн-курсов [10; 32].

Главным же бенефициаром смешанного обучения, по мнению некоторых исследователей, являются сами обучающиеся, поскольку гибридные технологии направлены на обеспечение более тесных контактов студентов с преподавателем и с одногруппниками, что, в свою очередь, способствует улучшению психологического климата, повышению мотивации к обучению, а также качества освоения учебного материала [19]. Исследователи предложили схему (инструкцию), согласно которой для формирования эффективного онлайн-сообщества необходимо: предпринимать усилия по созданию и поддержанию благоприятного климата в учебном сообществе на протяжении всего курса; привлекать студентов к созданию такого сообщества; использовать синхронные и асинхронные технологии для создания специального пространства для взаимодействия преподавателя и группы; использовать разнообразные методы для стимулирования дискуссии в этом пространстве; помимо использования учебных заданий, поощрять социальное взаимодействие, внеучебное общение студентов между собой; давать учебные задания, побуждающие к сотрудничеству [Там же].

В январе 2014 г. в рамках исследовательского проекта МЭСИ и Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) был проведен опрос студентов (481 человек) факультетов «Экономика» и «Менеджмент» с целью выяснить их отношение к модели смешанного обучения. Результаты опроса показали, что 60% студентов хотели бы обучаться с применением онлайн-технологий. На основании проведенных исследований были сделаны следующие выводы:

1) использование технологии смешанного обучения может решать поставленные ФГОС ВПО задачи по формированию у студентов компетенций, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий;

2) смешанное обучение в вузе формируется как система, включающая стратегию университета по развитию электронного обучения;

3) к перспективным направлениям в исследовании смешанного обучения относятся: анализ и оценка частных методик онлайн-обучения; разработка методик их применения в образовательном процессе; определение трудозатрат преподавателей, организующих образовательный процесс с применением онлайн-технологий [9].

Попытки интенсифицировать процесс обучения студентов НИУ ВШЭ английскому языку предпринимались еще с 2010 г. Так, кафедрой иностранных языков факультета экономики была разработана модель смешанного онлайн-курса с элементами мобильного обучения, развивающая навыки академического английского языка у студентов старших курсов бакалавриата. Предлагаемая модель реализовывалась в 2010/2011 учебном году на факультете бизнес-информатики и программной инженерии. Онлайн-опрос студентов о сайте 'VI HSE IELTS Class' Survey Monkey – VI HSE IELTS CLASS, созданном в рамках предложенной модели обучения, выявил общее положительное отношение учащихся к модели смешанного обучения. Позднее в НИУ ВШЭ разрабатывались с различными целями и другие краткосрочные онлайн-курсы по иностранному языкам.

В свою очередь, наше исследование было нацелено на определение эффективности электронного управляемого курса английского языка как компонента методической модели смешанного обучения иностранным языкам, направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов 2 курса бакалавриата НИУ ВШЭ.

В основу работы была положена гипотеза о том, что, помимо аудиторной работы, организация интерактивного режима освоения учебного материала студентами второго года обучения в рамках онлайн-курса (в ходе подготовки студентов к стандартизированному тестированию по английскому языку) существенно повысит мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка и в целом их уровень ИКК. Гипотеза исследования прошла экспериментальную проверку на базе НИУ ВШЭ – Нижний Новгород.

Проблема, связанная с увеличением нагрузки преподавателя, провоздвигшего описываемый в данной работе эксперимент, была решена за счет привлечения учебных ассистентов к участию в создании и проведении онлайн-курса. Учебные ассистенты занимались подготовкой практикумов, ведением статистики успеваемости в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах, частичной проверкой письменных работ и проведением собеседований, а также осуществлением индивидуально-дифференцированного подхода, т.е. определением

образовательных потребностей каждого студента, выстраиванием индивидуальной стратегии подготовки к экзамену (на основе личного опыта учебных ассистентов). Данная стратегия работы позволяет выстроить доверительные отношения между студентами и учебным ассистентом / преподавателем, повышая тем самым вовлеченность студентов в образовательный процесс и уровень доверия к учебным ассистентам и преподавателю как экспертам в плане выбора эффективной стратегии подготовки к внешнему экзамену по английскому языку.

В связи с особенностями работы в ЭГ, такими как проверка письменных работ и проведение собеседований, к работе в качестве учебных ассистентов привлекались студенты, достигшие продвинутого уровня (C1 – Advanced) владения английским языком, успешно сдавшие внешний экзамен по английскому языку и прослушавшие курс лекций по дисциплине «Введение в методiku преподавания английского языка как иностранного».

Научная новизна работы заключалась в том, что впервые была предпринята попытка провести обучающий эксперимент в рамках одного кампуса, направленный на проверку эффективности онлайн-курса, созданного для развития ИКК студентов в процессе подготовки к стандартизированному тестированию по английскому языку с привлечением учебных ассистентов.

Методология исследования

В работе был использован комплекс исследовательских методов, таких как сравнительный анализ и обобщение научной литературы по проблеме. Методологическую основу исследования составили: компетентностный подход к образованию; исследования отечественных и зарубежных авторов по вопросам использования ИКТ в процессе обучения. В качестве инструментов исследования использовались: анкетирование, тестирование, обучающий эксперимент, математические методы обработки полученных данных.

Главным инструментом исследования стал обучающий эксперимент, состоящий из пяти этапов.

1. Организационная подготовка и отбор содержания:

- разработка курса семинаров, включающего особенности внешнего экзамена по английскому языку в НИУ ВШЭ (формат заданий, технику выполнения заданий, стратегии подготовки к экзамену);
- создание курса практических заданий (практикумов) для оценки качества усвоенных знаний, навыков и умений, полученных на семинарах;

- подготовка тестов, тем сочинений, ситуаций для устных презентаций;
- разработка вопросов для анкеты с целью составления профиля студентов и обратной связи о курсе;
- анализ результатов практикумов.

2. Предэкспериментальный срез: определение исходного уровня сформированности ИКК студентов КГ (две подгруппы) и ЭГ (две подгруппы) до начала проведения экспериментального обучения.

3. Экспериментальное обучение:

- срезы по всем видам речевой деятельности еженедельно;
- определение уровня ИКК обучающихся в ЭГ и КГ по итогам экспериментального обучения.

4. Оценка курса: сравнительный анализ экспериментальных данных, выводы.

5. Внесение изменений в курс: коррекция стратегии подготовки студентов в экспериментальных группах, доработка материалов практикумов.

В проведенном эксперименте были соблюдены все объективные факторы педагогического процесса, а именно: наличие целей обучения, учет психологических особенностей обучаемых, зависимость методов преподавания от цели обучения, наличие программы обучения, организация условий обучения, контроль за успеваемостью обучаемых и т.д.

Кроме общедидактических принципов, в основу онлайн-курса были положены методические принципы, учитывающие специфику смешанного обучения: *принцип приоритетности самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности преподавателя / учебного ассистента-тьютора и студентов; принцип индивидуализации обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип осознанности обучения; принцип мультимодального представления учебной информации* [29].

Исследование проводилось в течение трех академических модулей (сентябрь-март) 2018/2019 учебного года среди студентов 2 курса бакалавриата НИУ ВШЭ в Нижнем Новгороде, получающих образование по трем направлениям подготовки: филология, прикладная лингвистика и юриспруденция, обучающихся в составе смешанных подгрупп по английскому языку. Выбор групп обусловлен инициативой преподавателей участвовать в проекте.

Перед началом курса было проведено входное тестирование по аудированию и чтению, а также несколько психологических тестов. В частности, студентам был предложен опросник (General Procrastination Scale) [30] на определение уровня прокрастинации, а также проведено анкетирование с целью выявить отношение студентов к работе в онлайн-курсе для подготовки к внешнему экзамену по английскому языку.

Результаты опроса на определение уровня прокрастинации показали, что в целом у студентов ЭГ и КГ уровень выраженности прокрастинации соответствует нормальному (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни прокрастинации у студентов
экспериментальной и контрольной группы**

Группы	Уровень выраженности, чел.		
	низкий	средний	высокий
ЭГ (21 чел.)	3	15	3
КГ (17 чел.)	2	12	3

Следует обратить внимание на тот факт, что в Концепции развития ИКК студентов бакалавриата НИУ ВШЭ (23.06.2017) говорится, что свободное владение английским языком на уровне B2–C1 (Upper-intermediate – Advanced) является обязательным требованием и оно должно быть подтверждено результатами независимой аттестации – внешним экзаменом.

В экспериментальную группу входил 21 человек, в контрольную – 17. По результатам тестов, по полу, возрасту, оценкам, полученным на экзамене по английскому языку за первый год обучения в вузе, составы групп практически не различались. После прохождения курса все студенты (КГ и ЭГ) сдавали экзамен в один и тот же день по материалам, разработанным Департаментом иностранных языков НИУ ВШЭ – Москва.

Для определения уровня владения английским языком студентов ЭГ и КГ были уточнены дескрипторы выделенных компонентов ИКК (лингвистическая, речевая, социокультурная). Данные дескрипторы отражены в существующей спецификации для уровней B1–C1 в соответствии с Концепцией развития ИКК студентов бакалавриата НИУ ВШЭ (23.06.2017), а также в учебной программе дисциплины «Английский язык» для бакалавриата НИУ ВШЭ.

В среднем уровень владения английским языком по окончании обучения на 1 курсе в ЭГ и КГ достигал отметки B1 (Intermediate) по шкале CEFR. Анкетирование показало, что большинство студентов понимали необходимость дополнительной подготовки к экзамену, поскольку аудиторные занятия в Нижегородском кампусе НИУ ВШЭ проводятся один раз в неделю. Без ежедневного контроля со стороны преподавателя студентам сложно организовать самостоятельную деятельность по иностранному языку.

Диагностический тест, проведенный в обеих группах (ЭГ и КГ), показал достаточно низкий результат: 35–50% выполненных заданий по аудированию и чтению.

В качестве платформы LMS для экспериментального курса использовался ресурс Google Classroom (GC) (<https://classroom.google.com>). Выбор данной платформы обусловлен несколькими причинами:

- 1) почти все студенты зарегистрированы в различных сервисах Google;
- 2) сама платформа представляет собой интуитивно понятный и удобный сайт с привлекательным дизайном и возможностью его изменять, с наличием приложений для смартфонов и планшетов;
- 3) платформа позволяет сразу нескольким людям одновременно просматривать и редактировать текстовые документы, таблицы и презентации, хранящиеся в облачном сервисе, что дает возможность оперативно вносить изменения в учебные материалы.

В разработанном курсе каждый преподаватель или учебный ассистент может провести занятие, используя материалы из специально разработанных методических пособий, где описан процесс проведения занятия, включающий дополнительные вопросы для студентов, а также алгоритмы и экзаменационные «ловушки». В период проведения семинаров работа организована следующим образом: один раз в неделю учебный ассистент проводит семинар по одному из разделов методического пособия. В течение недели, до следующей очной встречи, студенты выполняют тест на усвоение материалов семинара и практикума. Обучающиеся могут в удобном для себя месте и темпе ознакомиться с алгоритмом выполнения задания и попытаться его выполнить, после чего задать возникшие вопросы преподавателю или учебному ассистенту лично либо с помощью платформы Google Forms в режиме «вопрос–ответ». Создание алгоритмов обусловлено тем, что часто студенты теряются в обилии заданий на экзамене и из-за этого теряют баллы. Алгоритмы помогают минимизировать ошибки, допущенные по невнимательности, и позволяют студентам овладеть навыками эффективного распределения времени при выполнении необходимого порядка действий. Это создает ощущение уверенности в своих силах, снижает психоэмоциональное напряжение.

С помощью инструментов GC сроки выполнения работ в системе задаются преподавателем или учебным ассистентом во время публикации задания. В профилях студентов отображаются все сроки сдачи работ, благодаря чему они могут самостоятельно распределять свою учебную нагрузку. Для того чтобы учебные ассистенты и преподаватели могли точнее оценивать работы и нагляднее представлять себе картину успеваемости студентов, по каждой части экзамена была разработана таблица, включающая критерии оценки и поля для записи имени

студента и его итоговой оценки. Так, оценивавший работу мог четко проследить, с какими умениями и навыками у конкретного студента есть проблемы, и предложить ему скорректировать личную стратегию подготовки к экзамену. Так называемые ловушки вошли в методическое пособие в качестве инструмента *self-assessment* («самооценка»; самостоятельная оценка студентом своей работы), благодаря которому студенты могут проанализировать типичные ошибки, допущенные другими студентами и избежать их в своих работах.

В описываемом онлайн-курсе предусмотрено (в дополнение к аудиторным занятиям) выполнение 25 практических заданий в формате внешнего экзамена по английскому языку. Банк экзаменационных заданий является общим для всех образовательных программ. Тематика текстов включает различные модели использования языка (EAP – английский язык для академического общения, EGP – английский язык для общих целей, ESP – английский язык для специальных целей, Business English – английский язык для делового общения). Материал для практикумов был взят из сборников тестов издательства Cambridge (IELTS 10 with answers published by Cambridge University Press. 2010). Помимо этого использовались статьи из научно-популярных изданий (*Economist*, *Time*, *Sci-net-science Research*, *Law School*, etc.), к которым составлялись задания по чтению.

Каждый практикум состоит не более чем из одной полной части экзамена, т.к. студенты часто не могут сразу выполнить весь тест, заданный на дом, и потому не выполняют его совсем. Чтобы повысить выполняемость студентами необходимого объема работы, было решено разделить тест на четыре части и предлагать к выполнению только одну часть экзамена (по аудированию, чтению, письму или говорению).

Практикумы проводятся в двух форматах – в аудитории и дистанционно. Если практикум проходит в аудитории, то студенты получают лист с вопросами и бланки для записи ответов и засекается время на выполнение заданий. Если практикум проходит дистанционно, то лист с заданиями студенты получают через платформу LMS, а бланк для записи ответов формируется на платформе Google Forms. Использование платформы позволяет ускорить процесс обратной связи за счет возможности автоматической проверки правильности ответов, а также увидеть статистику выполненных заданий как по группе, так и по отдельному студенту.

Особое внимание необходимо уделить организации практикума по разделу «Говорение», для реализации которого использовалась платформа Google Hangouts (<https://www.google.ru/intl/ru/forms/about>), позволяющая использовать видеосвязь без скачивания специальных

приложений на устройство. В назначенное время учебный ассистент / преподаватель проводит собеседование в режиме реального времени. Таким образом, студент выполняет это задание в формате, максимально приближенном к условиям внешнего экзамена.

Для более объективной оценки работ студентов была разработана таблица оценивания по каждому из заданий продуктивных частей экзамена. Она включает критерии оценки и поля для записи имени студента и его итогового результата. Критерии оценки устного высказывания по теме (презентация около двух минут звучания без пауз хезитации) в сокращенном виде представлены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии оценки устного ответа (монолог по карточке)

Параметры оценивания	Студенты								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Содержание									
Организация высказывания									
Лексическое оформление речи									
Грамматическое оформление речи									
Беглость речи, произношение									
Оценка									

В данном курсе обязательной частью является организация регулярной обратной связи со студентами. На основе проведенного до начала эксперимента анкетирования был составлен профиль каждого студента ЭГ, включающий его сильные и слабые стороны, предыдущий опыт в изучении английского языка дистанционно, его отношение к онлайн-обучению. Такие профили позволяют преподавателю реализовать индивидуально-дифференцированный подход в обучении, работать с внутренней и внешней мотивацией студентов и корректировать их ожидания от курса в целом. Образец профиля студента представлен на рис. 1.

Кроме того, после каждого практикума по письму и говорению студенты получают письменный или устный комментарий к своей работе. В нем учебный ассистент / преподаватель отражает пункты, которые выполнены успешно/неуспешно в соответствии с критериями оценки, о которых студенты знают из семинаров, и дает рекомендации

по исправлению ошибок. Благодаря этому студенты имеют четкую картину того, что они уже умеют и что им нужно доработать, что повышает их мотивацию к обучению и уверенность в своих возможностях.

Григорьев А. (группа 5)

Опыт изучения а.я. Трудности (background, challenges)

Изучает язык 5 лет. В школе значения предмету не придавал.

Приобретал навыки стихийно, бессистемно (просмотр аутентичных видео, чтение текстов).

Онлайн-курсов не проходил, но хотел бы.

Считает, что это современный и эффективный путь изучения а.я.

В группе чувствует себя комфортно, общается на занятиях охотно.

Сложности с употреблением грамматики (нужна система).

Личные качества (personal traits)

Движимая сила для него – тяга к английской культуре.

Все остальное – препятствия.

Свободное владение языком для него – уметь выразить мысль.

Считает, что английский нужен в быденной и профессиональной сферах, особенно за границей, куда он и хочет поехать.

Ожидания от курса. Expectations of the course

Считает, что с помощью онлайн-курса сможет систематизировать грамматику, меньше делать ошибок в письменной речи.

Желаемая оценка за внешний экзамен – 7 («хорошо» по 10-балльной шкале).

Результаты тестирования (tests results and learning progress)

Пре-тест в сентябре (в %) – аудирование – 37; чтение – 50.

Пост-тест марте (в %) – аудирование – 60; чтение – 60.

Внешний экзамен в марте (в %) – аудирование – 44; чтение – 56.

Результирующая оценка по английскому языку

(внешний экзамен по 10-балльной шкале НИУ ВШЭ) – 6 («хорошо»)

Рис. 1. Профиль студента экспериментальной группы

По окончании экспериментального обучения также был проведен опрос студентов ЭГ об их восприятии и отношении к пройденному курсу.

Результаты исследования

Сравнительный анализ результатов обучения ЭГ и КГ проводился по двум параметрам:

- 1) уровень освоения дисциплины (процент выполнения заданий в пост-тесте и балл за внешний экзамен по дисциплине);
- 2) уровень удовлетворенности форматом курса.

Качество тестирования оценивалось по критерию α -Кронбаха, показывающему внутреннюю согласованность характеристик теста, который вычислялся по формуле:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(\frac{\sigma_X^2 - \sum_{i=1}^N \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right), \quad (1)$$

где $N = 3$ – число испытаний для аудирования и чтения в отдельности; σ_X^2 – среднеквадратичное отклонение всех компонентов тестирования; $\sigma_{Y_i}^2$ – среднеквадратичное отклонение по отдельному компоненту тестирования.

Для ЭГ коэффициент α -Кронбаха составил 0,841 по аудированию и 0,727 – по чтению. Для контрольной группы – 0,777 и 0,756 соответственно. Данные цифры свидетельствуют о достаточной внутренней согласованности проведенных тестовых исследований.

На входе/выходе использовались материалы НИУ ВШЭ – Москва (Past Papers). Входное тестирование (пре-тест) проводилось 4 сентября 2018 г., выходное (пост-тест) – 15 марта 2019 г. Внешний экзамен проводился 27 марта 2019 г. Результаты тестирования ЭГ представлены на рис. 2, КГ – на рис. 3.

Результаты тестирования ЭГ показали, что в аудировании значительно улучшили свои результаты 7 человек из 21 (на 30 ед.), в чтении – 13 человек из 21. В целом студенты ЭГ повысили свои показатели в среднем на 10 единиц.

Средние результаты в ЭГ и КГ по аудированию и чтению представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средний результат по аудированию и чтению в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Аудирование/Чтение, %		
	Пре-тест	Пост-тест	Внешний экзамен
ЭГ	37,2/43,2	53,2/53,3	53,6/64,6
КГ	34,56/42,7	45,19/47,88	47,31/51,18

Из табл. 3 видно, что в финале (внешний экзамен) как в ЭГ, так и в КГ произошли положительные изменения по сравнению с началом обучения (пре-тест). При этом прогресс в ЭГ более выражен, чем в КГ. Рост

показателей в ЭГ составил: в аудировании – 16,4%, в чтении – 21,4%; в то время как в КГ аналогичные показатели оказались ниже: в аудировании – 12,75%, в чтении – 8,48%.

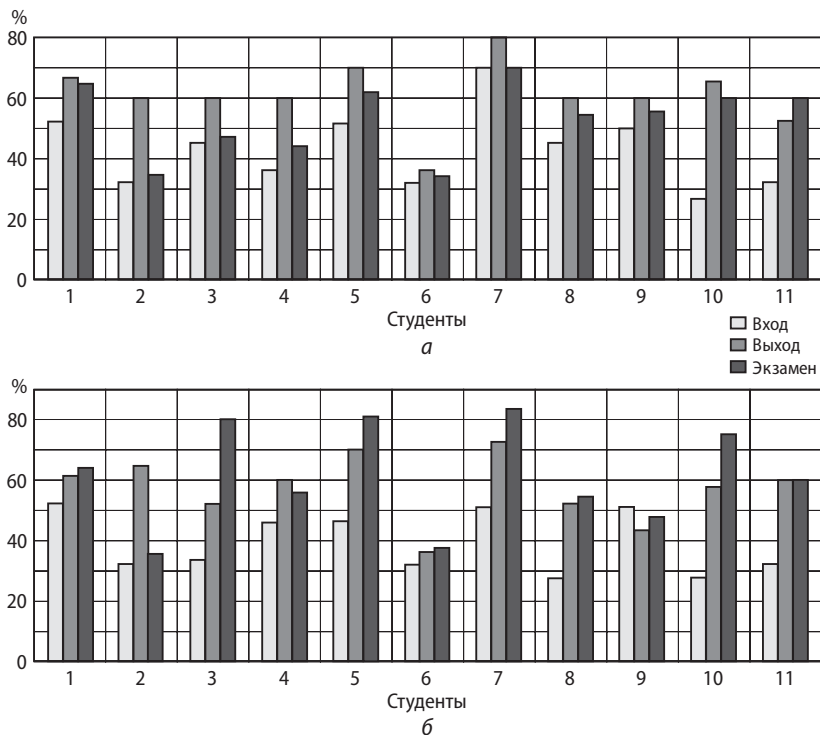


Рис. 2. Результаты тестирования экспериментальной группы по аудированию (а) и чтению (б)

Проведенное по завершении эксперимента анкетирование показало, что к преимуществам данной технологии в большинстве случаев студенты относят следующие особенности:

- а) она дает больше свободы в выборе времени на выполнение заданий;
- б) позволяет работать с дополнительными ресурсами, представленными в виде гиперссылок;
- в) создает условия для общения с преподавателем и учебными ассистентами, а также студентов между собой на форумах;
- г) обеспечивает возможность уточнять непонятные моменты при выполнении заданий, а также своевременно видеть оценки за выполненные работы и анализировать допущенные ошибки.

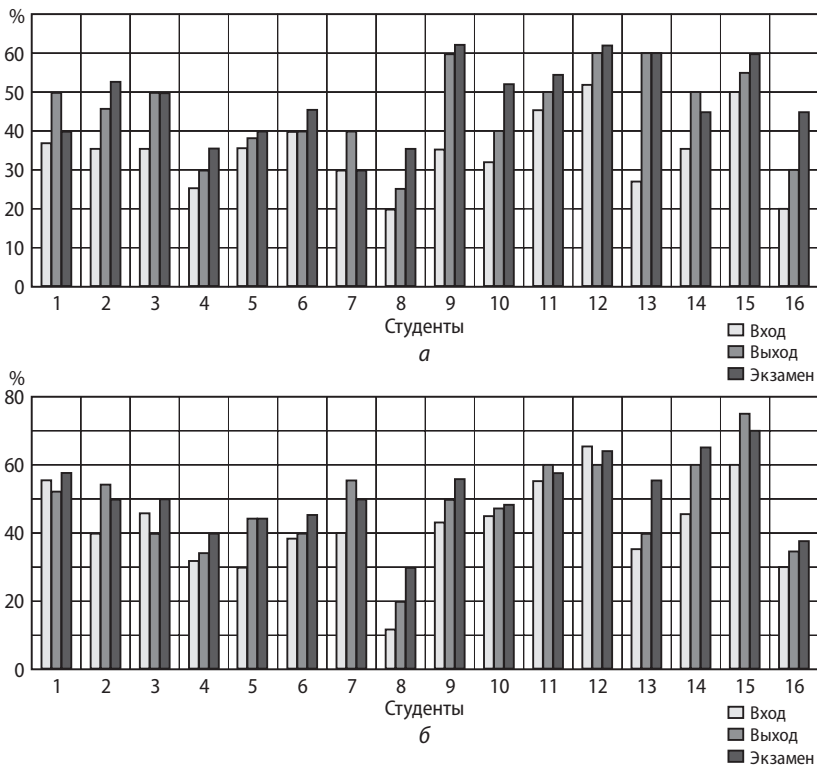


Рис. 3. Результаты тестирования контрольной группы по аудированию (а) и чтению (б)

Большинство ответов анкеты (88%) позволяли сделать вывод, что студенты ЭГ: дополнили свой лексический запас в английском языке, научились понимать значение лексических единиц в контексте; развили умение аудирования и чтения, выполняя тестовые задания на проверку понимания; развили грамматические навыки письменной речи, принимая участие в обсуждениях на форуме, а также выполняя письменные работы (описание графиков, написание эссе); научились анализировать и оценивать работу других, совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что предложенная технология обучения положительно влияет на результаты обучения студентов, повышает их мотивацию к обучению и уверенность в своих силах. Незначительный рост показателей студентов связан с тем, что

развитие компонентов ИКК – процесс длительный и трудоемкий. Большинство студентов, обучавшихся по технологии смешанного обучения, отмечают эффективность использования онлайн-курса.

Заключение

Разнообразие и доступность электронных ресурсов открывает новые возможности презентации учебного материала в доступной и интересной для студентов форме. Потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения языку позволяет студентам определять индивидуальную траекторию изучения предмета самостоятельно. Срезы показали положительную динамику результатов по аудированию, чтению и письменной речи, студенты одобрительно отзываются о курсе и считают, что его необходимо использовать в практике обучения НИУ ВШЭ.

Практическая значимость проведенного исследования состоит, прежде всего, в выявлении необходимости дополнительного ресурса по подготовке к внешнему экзамену в НИУ ВШЭ по английскому языку вследствие незначительного количества аудиторных занятий (один раз в неделю по 4 академических часа). Эффективным дополнением к традиционной форме обучения может стать онлайн-курс, разработанный для развития ИКК студентов, как компонент смешанного обучения иностранным языкам в вузе.

Библиографический список / References

1. Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–31. [Vasilieva J.S., Rodionova E.V., Chicherina N.V. Blended learning: Models and real cases. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2019. № 1 (73). Pp. 22–31. (In Russ.)]
2. Гришаева А.В. Использование формы смешанного обучения в преподавании иностранного языка студентам неязыковых специальностей // Вестник Томского государственного пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 4 (157). С. 70–74. [Grishaeva A.V. The use of blended learning in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. *TSPU Bulletin*. 2015. No. 4. Pp. 70–74. (In Russ.)]
3. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 1 (2). С. 141–144. [Kostina E.V. Model' smeshannogo obucheniya (blended learning) i eyo ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Izvestiya vuzov. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2010. No. 1 (2). Pp. 141–144. (In Russ.)]

4. Методические рекомендации для учителей (сетевых педагогов) основной школы по организации обучения предмету «Английский язык» с использованием дистанционных образовательных технологий / Под ред. М.Л. Кондаковой, Т.В. Долговой, Е.Я. Подгорной М., 2016. [Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej (setevyh pedagogov) osnovnoj shkoly po organizacii obucheniya predmetu «Anglijskij yazyk» s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [Methodological recommendations for teachers (network teachers) of the main school on the organization of instruction in the subject “English Language” using remote educational technologies]. M.L. Kondakova, T.V. Dolgova, E.Ya. Podgornaya (eds.). Moscow, 2016.]
5. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). С. 56–57. [Nagaeva I.A. Mixed learning in today's education process: Necessity and opportunities. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016. № 6 (33). Pp. 56–57. (In Russ.)]
6. Сысоев В.П. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133. [Sysoev V.P. Modern information and communication technologies: Didactic characteristics and functions. *Yazyk i kul'tura*. 2012. No. 1 (17). Pp. 120–133. (In Russ.)]
7. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/21/pedagogics/fomina.pdf (дата обращения: 19.08.2019). [Fomina A.S. Mixed university education: Institutional, organizational, technological and pedagogical aspects. *Teoriya and Practice of Social Development*. 2014. № 21. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/21/pedagogics/fomina.pdf (In Russ.)]
8. Adams B.S., Cummins M., Davis A. et al. NMC horizon report. Higher education edition. Austin, TX, 2017. URL: <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN> (date of access: 06.07.2019).
9. Allen M., Mabry E., Mattrey M. et al. Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *International Communication Association*. 2004. No. 54 (3). Pp. 402–420.
10. Bell B.S., Fedeman J.E. E-learning in postsecondary education. *The Future of Children*. 2013. No. 23 (1). Pp. 165–185.
11. Crawford-Ferre H.G., Wiest L.R. Effective online instruction in higher education. *The Quarterly Review of Distance Education*. 2012. No. 13 (1). Pp. 11–14.
12. Gabriel M.A., Kaufeld K.J. Reciprocal mentorship: An effective support for online instructors. *Mentoring and Tutoring Partnership in Learning*. 2008. No. 16 (3). Pp. 311–327.
13. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*. 2009. No. 15 (1). Pp. 7–23.
14. Garrison D.R., Arbaugh J.B. Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 2007. No. 10. Pp. 157–172.

15. Jahng N., Krug D., Zhang Z. Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. *European Journal of Open, Distance, and E-Learning*. 2007. No. 1. Retrieved August 14. URL: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jahng_Krug_Zhang.htm
16. Kebritchi M., Lipschuetz A., Santiago L. Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*. 2017. No. 46 (1). Pp. 4–29. DOI: 10.1177/0047239516661713
17. Keengwe J., Kidd T.T. Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 2010. No. 6 (2). Pp. 533–541.
18. Kupczynski L., Ice P., Wiesenmayer R., McCluskey F. Student perceptions of the relationship between indicators of teaching presence and success in online course. *Journal of Interactive Online Learning*. 2010. No. 9 (1). Pp. 23–43.
19. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986. Vol. 20. Pp. 474–495.
20. Logan E., Augustyniak R., Rees A. Distance education as different education: A student-centered investigation of distance learning experience. *Journal of Education for Library and Information Science*. 2002. No. 43 (1). Pp. 32–42.
21. McFarland D., Hamilton D. Factors affecting student performance and satisfaction: Online versus Traditional Course Delivery. *Journal of Computer Information Systems*. 2005. No. 46 (2). Pp. 25–32.
22. Nazarenko A. L., Brinkvirt A. T., Boikova N. V. Connecting cultures, languages and students through teletandem: building bridges to enhance learning and understanding // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. No. 2. Pp. 9–18. [Nazarenko A.L., Brinkvirt A.T., Boikova N.V. Connecting cultures, languages and students through teletandem: building bridges to enhance learning and understanding. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2017. No. 2. Pp. 9–18.]
23. Parker K., Lenhart A., Moore K. The digital revolution and higher education: College presidents, public differ on value of online learning. Washington, 2011.
24. Parkhurst R., Moskal B.M., Lucena J. et al. Engineering cultures: Comparing student learning in online and classroom based implementations. *International Journal of Engineering Education*. 2008. No. 24 (5). Pp. 955–964.
25. Picciano A.G. Blending with a purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2009. Vol. 13. No. 1. Pp. 7–18.
26. Ramage T.R. The “No significant difference” phenomenon: A literature review. Thomas R. Ramage scholarship. 2002. Paper 1. URL: http://spark.parkland.edu/ramage_pubs/1
27. Ritzer G. The McDonaldisation of society. 4th ed. Thousand Oaks, CA, 2004.
28. Sitzmann T., Kraiger K., Steward D. The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology*. 2006. No. 59 (3). Pp. 623–664.
29. Summers J., Waigandt A., Whittaker T. A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*. 2005. No. 29 (3). Pp. 233–250.

30. Sun A., Chen X. Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*. 2016. No. 15. Pp. 157–190.
31. Tucker S. Distance education: Better, worse, or as good as traditional education? *Online Journal of Distance Learning Administration*. 2001. No. 4 (4). Retrieved August 14, 2019. URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html> (date of access: 06.09.2019).
32. Urtel M.G. Assessing academic performance between traditional and distance education course formats. *Educational Technology & Society*. 2008. No. 11 (1). Pp. 322–330.
33. York R.O. Comparing three modes instruction in a graduate social work program. *Journal of Social Work Education*. 2008. No. 44 (2). Pp. 157–171.
34. Yuan J., Kim C. Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2014. No. 30. Pp. 220–232.

Статья поступила в редакцию 01.09.2019, принята к публикации 14.10.2019

The article was received on 01.09.2019, accepted for publication 14.10.2019

Сведения об авторах / About the authors

Попова Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук; доцент департамента прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Tatyana P. Popova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Applied Linguistics and Foreign Languages of the Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: tpopova@hse.ru

Малинина Ирина Александровна – кандидат педагогических наук; доцент департамента литературы и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Irina A. Malinina – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Literature and Cross-cultural Communication of the Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: imalinina@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Попова Т.П. – проведение методического эксперимента с целью определения эффективности электронного управляемого курса английского языка как компонента методической модели смешанного обучения иностранным языкам, обработка, анализ и интерпретация результатов математической обработки данных, подготовка текста, таблиц и рисунков.

Малинина И.А. – участие в подготовке текста статьи, интерпретация анализа результатов математической обработки пре- и пост-экспериментальных данных.

Contribution of the authors

Popova T.P. – conducting the methodical experiment with the goal to assess the efficiency of the online guided course of English as an element of a blended learning system of teaching foreign languages; analysis and interpretation of the results of mathematical processing of data, writing the text, preparation of the tables and figures.

Malinina I.A. – participation in the preparation of the text of the article, interpretation of the results of mathematical analysis, processing of pre- and post-experimental data.