

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171

Н.В. Жукова, В.Н. Аристова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность, проблемы, результаты

Статья посвящена использованию трех форматов обучения иностранному языку в вузе: онлайн, офлайн и гибридному на примере реализации учебных дисциплин в 2020 и 2021 гг. в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Авторами показан опыт вынужденно ускоренного переноса преподавания офлайн-дисциплины в онлайн-формат. Исследование было осуществлено на материале результатов успеваемости студентов 3 курса бакалавриата НИУ ВШЭ по двум дисциплинам. Помимо методов оценки эффективности преподавания, в статье использованы методы анкетирования, а также общенаучные методы сравнения и обобщения. Анализ текущих и итоговых результатов успеваемости студентов 3 курса бакалавриата по дисциплинам «Практический курс второго иностранного языка (французский язык)», научно-исследовательский семинар «История и культура стран второго иностранного языка»

© Жукова Н.В., Аристова В.Н., 2022

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



(французский), а также данные анкетирования студентов и преподавателей позволили выявить преимущества и недостатки каждого формата обучения – онлайн, офлайн и гибридного. Именно гибридное обучение показало наибольшую эффективность. Обладая всеми положительными характеристиками онлайн- и офлайн-обучения, оно требует тщательной организации и соблюдения ряда условий во избежание присущих онлайн-образованию проблем. В частности, особое внимание следует уделить профессиональной подготовке преподавателей к особенностям работы в онлайн-режиме, разрабатывать эффективные мотивационные стимулы для студентов, принимать во внимание индивидуальные особенности и условия жизни каждого обучающегося, отсутствие единого для всех преподавателей образовательного стандарта для дистанционного обучения, организовать последовательное обучение преподавателей и студентов владению техническими средствами, необходимыми в образовательном процессе, совершенствовать эти средства с целью сделать их интегрированной частью образовательного процесса, а также оснастить такими техническими средствами образовательные учреждения. Все перечисленные проблемы четко и методично решались в НИУ ВШЭ, а результатом является организованный учебный процесс, функционирующий в любом формате, высокая мотивация студентов и качественные результаты обучения.

Ключевые слова: французский язык, онлайн-обучение, офлайн-обучение, гибридный формат обучения, дистанционное обучение, эффективность учебного процесса, успеваемость студентов

Благодарности. Статья выполнена в рамках реализации проекта Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Франция: язык и культура, история и повседневность».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Жукова Н.В., Аристова В.Н. Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность, проблемы, результаты // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 148–171. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171

N.V. Zhukova, V.N. AristovaHSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Experience in using three formats of teaching a foreign language at a university (offline, online, hybrid): Efficiency, problems, results

The article is devoted to the use of three formats of teaching a foreign language at a university: online, offline and hybrid on the example of the implementation of academic disciplines in 2020 and 2021 at the HSE University. The article shows the experience of forcedly accelerated transfer of offline discipline teaching to the online format. The study was carried out on the material of the results of the results of the 3rd year undergraduate students of the HSE University in two disciplines. In addition to methods for evaluating the effectiveness of teaching, the article uses questionnaire methods, as well as general scientific methods of comparison and generalization. An analysis of the current and final results of the progress of students of the 3rd year of undergraduate studies in the disciplines “Practical course of the second foreign language (French)”, the research seminar “History and culture of the countries of the second foreign language” (French), as well as the data of the survey of students and teachers made it possible to identify advantages and disadvantages of each learning format – online, offline and hybrid. It was hybrid training that showed the greatest efficiency. Having all the positive characteristics of online and offline learning, it requires careful organization and compliance with a number of requirements in order to avoid the problems inherent in online education. In particular, special attention should be paid to the professional training of teachers for the specifics of working online, to develop effective motivational incentives for students, to take into account the individual characteristics and living conditions of each student, the lack of a single educational standard for all teachers for distance learning, to organize consistent learning teachers and students with

the technical means necessary in the educational process, to improve these means in order to make them an integrated part of the educational process, as well as to equip educational institutions with such technical means. All of the above problems were clearly and methodically solved at the HSE University, and the result is an organized educational process that functions in any format, high student motivation, and high-quality learning outcomes.

Key words: French, online learning, offline learning, hybrid learning format, distance learning, effectiveness of the educational process, academic performance

Acknowledgments. The article was written as part of the project of the School of Foreign Languages of the HSE University “France: language and culture, history and everyday life”.

CITATION: Zhukova N.V., Aristova V.N. Experience in using three formats of teaching a foreign language at a university (offline, online, hybrid): Efficiency, problems, results. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 1. Pp. 148–171. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-148-171

Введение

События весны 2020 г., а именно пандемия COVID-19 и принятые в связи с ней в большинстве стран мира, в том числе и в России, ограничительные меры, такие как обязательная самоизоляция граждан, сделали необходимым временное закрытие образовательных учреждений и перенос всех осуществляемых в них образовательных процессов в онлайн-формат. Таким образом, осуществляемый до сих пор постепенный и планомерный переход к дистанционному образованию необходимо было в значительной степени ускорить и осуществить в кратчайшие сроки. Так как преподаватели многих учебных заведений столкнулись с таким вызовом впервые, у большинства из них не было в арсенале достаточно знаний и навыков для быстрого и эффективного переноса уже знакомых им процессов традиционного обучения в дистанционный формат. Внедрение новых форматов обучения – онлайн и гибридного – в образовательный процесс спровоцировало живой интерес со стороны исследователей. В фокусе внимания оказываются вопросы эффективности, организации, оптимизации и др. В данной статье показан опыт вынужденно ускоренного переноса преподавания офлайн-дисциплины в онлайн-формат, и в этом заключается ее актуальность.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Процесс глобализации трансформирует все сферы жизни общества, в том числе социальную сферу с ее неотъемлемым компонентом – сферой образования, где актуальной становится задача борьбы с неравным доступом разных категорий населения в разных странах к качественному и конкурентоспособному знанию [23]. Развитие информационной и технической сфер делает возможным переход к дистанционному образованию, которое способно решить проблему неравенства в образовании, предоставив студентам разного возраста, пола, расы, с разным социальным и профессиональным статусом и с разными физическими возможностями доступ к качественному образованию из любой точки планеты [20]. Наряду с классическим образованием в учебном заведении активно внедряются новые форматы получения образования – онлайн и гибридный.

Целью данного исследования является оценка эффективности трех форматов обучения – офлайн, онлайн и гибридный – в их сравнении. Достижение поставленной цели требует следования определенной логике исследования:

- 1) представить теоретические основания функционирования трех форматов обучения;
- 2) описать реализацию трех форматов обучения иностранным языкам;
- 3) проанализировать успеваемость студентов в рамках онлайн, офлайн и гибридного обучения;
- 4) провести анкетирование студентов и преподавателей с целью выявления достоинств и уязвимых характеристик каждого формата;
- 5) обобщить полученные в ходе исследования результаты с целью выявления наиболее эффективной стратегии реализации обучения иностранным языкам в рамках анализируемого материала.

При этом отдельное внимание следует уделить вопросу терминологии. В данном исследовании активно используются термины: оффлайн, онлайн, дистанционное обучение, синхронный, асинхронный и смешанный (гибридный) формат обучения. Под офлайн-обучением понимается традиционное проведение занятий в аудитории, это непосредственный контакт преподавателя с обучающимися. Что касается онлайн- и дистанционного образования, то традиционно первый использовали для обозначения обучения, опосредованного технологиями и интернетом, но проходящем «здесь и сейчас», в то время как второй подчеркивал идею дистанции между преподавателем и обучающимися. Однако с появлением образовательных платформ, на которых расположены

материалы к курсу, фрагменты (записи) самого курса, а занятия реализуются в режиме реального времени, термины дистанционного и онлайн-образования в каком-то смысле утратили значимость своего обособления. В данном исследовании они используются синонимично и подчеркивают отсутствие непосредственного контакта преподавателя и студентов в одной аудитории. Более того, поскольку в работе анализируемый опыт обучения, так или иначе, происходит с использованием образовательных платформ (Smart LMS, MS Teams), нам представляется логичной взаимозаменяемость терминов онлайн- и дистанционное обучение. В англоязычных работах, вышедших после начала пандемии, также активно используется “Online Distance Education During COVID-19 Crisis” [17; 22].

Три формата обучения, описываемые в работе – синхронный, асинхронный и смешанный (гибридный) – относятся к онлайн-обучению. Синхронные занятия реализуются по образу офлайн-занятий, с той только разницей, что общение осуществляется по интернету. Асинхронные занятия предполагают временную дистанцию между преподавателем и студентом: студенты самостоятельно изучают материал, выполняют задания, преподаватель проверяет. Смешанный (гибридный) формат соответствует двум ситуациям: к занятию в аудитории подключаются студенты онлайн (которые по какой-то причине присутствовать физически не могут), или часть занятий по дисциплине реализуется в аудитории, а часть – онлайн.

Теоретический фундамент исследования основывается, прежде всего, на работах по дистанционному и онлайн-обучению. А.А. Андреев формулирует актуальные проблемы становления и развития электронной педагогики, а также обращается к терминам «дистанционное образование» и «дистанционное обучение» [1; 2]. М.Е. Вайндорф-Сысоева рассматривает вопрос формирования категории «цифровое образование», а также исследует особенности реализации учебного процесса в условиях пандемии [2; 3]. П.В. Сысоев и И.П. Твердохлебова делают акцент на дистанционном обучении иностранному языку в условиях новой реальности [11]. С.В. Титова рассматривает МООК в контексте российского образования, обращается к теоретико-методическим основам использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку, а также анализирует психолого-дидактический и методический потенциал геймификации в обучении иностранным языкам [12–14].

Наука быстро отреагировала на радикальные изменения в процессе образования. До пандемии исследователи описывали дистанционное обучение как некий внешний по отношению к системе образования компонент, который позволял обучающемуся приобретать новые знания без

посещения учебного заведения и не «в ущерб его другим обязанностям» [8] (см., например, работы Л.П. Владимировой, Ю.А. Мороз, А.Л. Назаренко, В.А. Дургарцыреновой и др. [5; 7; 8]). С начала пандемии ситуация меняется во всем мире, дистанционное образование органично встраивается в систему образования.

Перед разработчиками обучающих программ по иностранным языкам стоит нелегкая задача – создать возможность непосредственного виртуального общения, в максимальной мере имитирующего реальное общение. Решение данной задачи – вопрос будущего, а дистанционное образование «найдет свое достойное место и в системе российского образования» [8].

С философских позиций рассматривается проблема гибридного образования в работе профессора А. Педерсена и его коллег [22].

Активно изучаются платформы, используемые в преподавании иностранных языков. Вики-технология рассматривается как инструмент создания кроссплатформенного курса обучения иностранному языку по модели LMS и MOOK. Появился термин LMOOK (Language Massive Online Courses) – массовые онлайн-курсы по иностранным языкам, но хорошо проработанной базы пока нет [15]. Ученые осваивают модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии [17]. Выходят работы, посвященные гибриднему обучению, это термин, широко вошедший в употребление с начала пандемии [22]. Процесс обучения рассматривается в условиях новой цифровой реальности, а человек является частью нового цифрового общества с другими отношениями и возможностями, в том числе и в образовании. Поднимаются и самые острые вопросы, связанные с целеполаганием: зачем изучать иностранный язык в смарт-мире? Также предлагается концепция «структурированной непредсказуемости» как оптимального пути будущего развития второго иностранного языка с руководством и возможностями саморефлексии, формальное обучение (очное или онлайн) в сочетании с культурным и прагматическим обучением, доступным в ходе онлайн-встреч и обменов [19]. В таком видении технология SMART (интеллектуальные сетевые устройства, работающие автономно и непрерывно синхронизирующиеся) улучшит индивидуальное обучение, но вряд ли заменит человеческий характер общения между людьми.

Методология и методы исследования

Приведенное в статье исследование было осуществлено на материале результатов успеваемости студентов 3 курса бакалавриата НИУ ВШЭ по двум дисциплинам: «Практический курс второго иностранного

языка: французский язык» и научно-исследовательский семинар «История и культура стран второго изучаемого языка» (французский). Исследование охватывает период 2019–2021 гг., который условно можно разделить на три этапа:

- 1) сентябрь 2019 – март 2020 гг. (офлайн-формат обучения до пандемии);
- 2) апрель 2020 – июнь 2020 гг. (онлайн-формат обучения);
- 3) сентябрь 2020 – июнь 2021 гг. (гибридный формат обучения, совмещающий онлайн- и офлайн-занятия).

Помимо методов оценки эффективности преподавания, в статье использованы методы анкетирования, а также общенаучные методы сравнения и обобщения. В частности, для выявления преимуществ и недостатков трех форматов обучения было задействовано анкетирование студентов (50 респондентов), анкетирование преподавателей (26 респондентов) и ряд внеплановых «срезовых» контрольных работ в третий период «гибридного формата», проводимых онлайн и офлайн.

Описание исследования и его результатов

До недавнего времени переход образовательных процессов в онлайн-режим был постепенным и планомерным: создавались различные образовательные платформы, разрабатывались новые методики, методы и средства обучения, которые позволили бы организовать не менее эффективное, в сравнении с традиционным форматом, дистанционное обучение. При этом для каждой отдельно взятой дисциплины переход в онлайн-формат будет осуществляться по индивидуальной стратегии, с использованием индивидуальной комбинации методов и средств. Что касается такой образовательной дисциплины, как «Иностранные языки», основным компонентом и целью изучения которой является эффективная коммуникация, то, как отмечает Ф.А. Пафова [9], до недавнего времени считалось, что эффективное обучение данной дисциплине возможно только в условиях аудиторного практического занятия. Однако исследователь отмечает, что развивающаяся мультимедиа-сфера и все более доступный Интернет позволяют говорить о том, что дистанционное обучение иностранным языкам возможно не только посредством взаимодействия преподавателя и студента как очно, так и на расстоянии, но и посредством создания обучающей виртуальной языковой среды, включающей комплекс различных цифровых инструментов, имитирующих реальную коммуникацию.

Поскольку в рамках исследования изучались результаты и эффективность обучения по двум дисциплинам, в фокусе внимания были, с одной стороны, результаты успеваемости студентов по отдельным видам

речевой деятельности: говорение (устная речь), аудирование (понимание устной речи), письмо (письменная речь), чтение (понимание письменной речи), а с другой – успешность формирования исследовательских компетенций (в рамках дисциплины научно-исследовательский семинар). При этом помимо индивидуальных результатов студентов (оценки текущего и промежуточного контроля, анализ работ текущего контроля), в конце второго и третьего этапов исследования было проведено 2 анкетирования студентов. Предложенная форма обратной связи позволяла оценить качество преподавания дисциплины в целом, сравнить эффективность обучения французскому языку в офлайн- и онлайн-режимах, а также оставить свои замечания и пожелания по организации процесса обучения. Результаты анкеты обратной связи также послужили средством оценки эффективности обучения французскому языку в дистанционном формате в вузе.

В качестве цифровой платформы для координации действий преподавателя и студентов использовалась платформа MS TEAMS, а также Google Classroom. Платформа MS TEAMS открывает широкие возможности для онлайн-обучения: размещение дидактических материалов, назначение заданий, их выполнение студентами и оценка преподавателем, сообщения, письма, чаты, презентации и, самое главное, – ведение онлайн-занятий с достойным спектром функций, делающих занятие достаточно комфортным. Тестирование проводилось с помощью платформы Google Forms: на ней были организованы контрольные и самостоятельные работы по грамматике, задания на аудирование и чтение.

Исходя из начальной языковой подготовки и уровня мотивации к изучению французского языка, следует обозначить две группы испытуемых студентов – А и Б. Группа А (26 человек, 43% респондентов) объединяет «новичков» в изучении языка: до поступления в университет они никогда не изучали французский язык. Интерес к французскому языку и культуре его носителей, желание «наверстать упущенное» и высокие требования вуза обусловили высокий уровень мотивации студентов первой группы к изучению языка, а также высокие результаты в освоении дисциплины: к третьему году обучения студенты достигают уровня В1 согласно общеевропейской классификации владения уровнем иностранного языка. Студенты подгруппы Б (34 человека, 57% респондентов), напротив, изучали французский язык до поступления в вуз. Нескольким студентам в этой группе удается сохранять высокий уровень мотивации и прилежности при освоении дисциплины, однако большая часть студентов группы, будучи более уверенными в своих силах, чем студенты первой группы, уделяют меньше внимания изучению языка, а также имеют меньший уровень мотивации. Далее на диаграммах (рис. 1–12)

показана динамика успеваемости студентов в трех форматах обучения на примере одной микрогруппы из подгруппы А респондентов и одной микрогруппы группы из подгруппы Б респондентов. Данные групп малой численности позволяют акцентировать внимание на достижениях и трудностях каждого студента. При этом обобщенные результаты по всем респондентам приведены в обсуждении, они объективируют данные, приведенные в графиках.

Исследование студентов, никогда не изучавших французский язык (группа А)

В табл. 1 представлены данные сравнительного анализа результатов освоения дисциплины студентами первой микрогруппы в ходе офлайн-, онлайн- и гибридного обучения в виде средних баллов по каждому виду речевой деятельности и овладение исследовательскими компетенциями. Отметим, что оценивание 10-балльное (т.е. максимальный балл – 10). В целях получения более объективных выводов по эффективности организованного онлайн-обучения французскому языку для расчета средних баллов в таблице 1 не учитывались события, когда студенты не участвовали в том или ином виде работы (неучастие без уважительной причины оценивается в ноль баллов), хотя в расчете приведенных выше итоговых баллов такие события участвуют.

Таблица 1

Средний балл по видам речевой деятельности (микрогруппа из 11 студентов группы А)

	Период 1: офлайн- обучение	Период 2: онлайн- обучение	Период 3: гибридный формат обучения
Говорение (устная речь)	8,50	8,76	8,45
Аудирование (понимание устной речи)	6,28	8,41	7,50
Письмо (письменная речь)	8,00	8,71	8,20
Чтение (понимание письменной речи)	8,11	8,73	8,25
Аттестационные работы	5,86	8,23	6,50
Дисциплина «Практический курс второго иностранного языка»	7,35	8,57	8,00
Научно-исследовательский семинар «История и культура стран второго иностранного языка»	7,20	9,30	8,50

В табл. 1 отражены две тенденции, присущие разным форматам обучения: при переходе с офлайн- на онлайн-обучение оценки по отдельным видам текущего контроля и по дисциплинам становятся выше, но при возвращении «в аудиторию» и переходу в гибридный режим снова снижаются, оставаясь, тем не менее, выше на первом анализируемом периоде (офлайн-обучение). Для того, чтобы выяснить причины подобной тенденции, а также проверить соответствие роста оценок по дисциплинам росту качества их усвоения были использованы 3 инструмента: анкетирование студентов, анкетирование преподавателей и ряд внеплановых «срезовых» контрольных работ в третий период «гибридного формата», проводимых онлайн и офлайн.

Анкетирование студентов позволило определить следующие причины успешности онлайн-обучения: оно оставалось на хорошем уровне и практически не отличалось от офлайн-обучения. В этой же анкете студенты приводят возможные причины лучшей успеваемости в ходе дистанционного обучения, среди которых меньший уровень стресса и больший уровень сосредоточенности и концентрации на заданиях, т.к. студенты находятся у себя дома, где атмосфера является более комфортной для них, а также больший уровень энергии, т.к. не было необходимости тратить время на дорогу в университет и обратно, а в связи с этим больше времени для качественного сна и восстановления.

Данные табл. 1 демонстрируют, что показатели аудирования значительно улучшились за период онлайн-обучения. Ответы анкеты обратной связи подтверждают этот результат: 52,2% опрошенных студентов отмечают, что их навыки аудирования в значительной степени улучшились в четвертом модуле. Объясняют они этот факт тем, что при прослушивании аудиозаписи дома меньше отвлекающих элементов, чем на офлайн-занятиях: легче контролировать фоновый шум, можно слушать в наушниках и т.д. Более того, студенты имеют возможность прослушать аудиозапись несколько раз, сосредоточиться на сложных моментах или даже обратиться к словарю при необходимости, что также релевантно и к заданиям на чтение. Кроме аудирования в значительной степени улучшились показатели аттестационных работ. Однако сами студенты считают, что проведение аттестационных работ в онлайн-формате является самым неэффективным видом работы: так считают 52,4% студентов. Исчерпывающий ответ о причинах такого противоречия приводит один из студентов в анкете обратной связи: «Аттестационные работы (диктанты и переводы) в онлайн-обучении не всегда бывают эффективными из-за того, что их легко списать, но аттестационные работы на понимание письменной, устной речи довольно эффективны. Чтение и аудирование лучше выполнять самостоятельно».

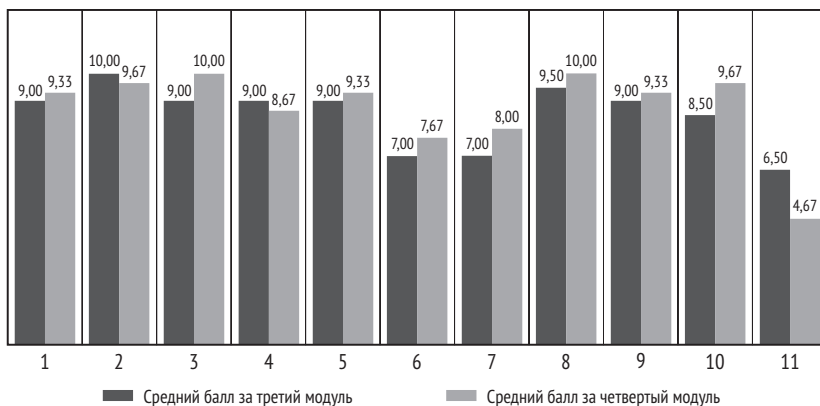


Рис. 1. Средний балл по говорению (микрогруппа из 11 студентов группы А)

У 8 из 11 студентов улучшились навыки устной речи в ходе онлайн-обучения, а у 3 студентов – ухудшились (рис. 1). Улучшение навыков аудирования зафиксировано у 10 студентов, и лишь у одного – незначительное ухудшение показателей (рис. 2).

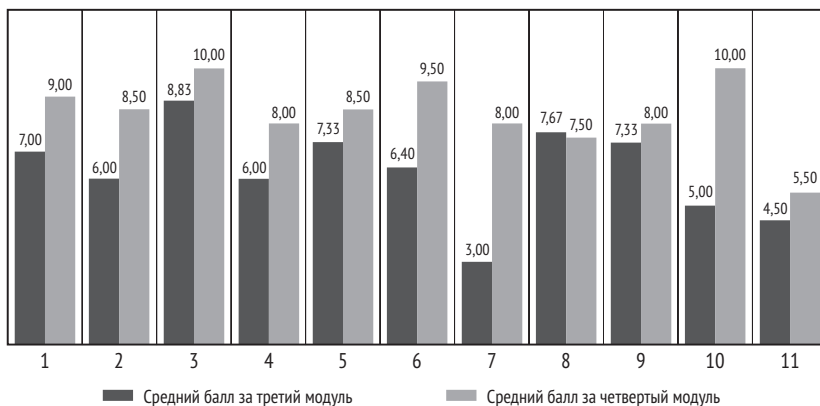


Рис. 2. Средний балл по аудированию (микрогруппа из 11 студентов группы А)

Улучшились навыки письменной речи у 9 студентов, у одного – остались теми же, что и при офлайн-обучении, и у одного – ухудшились (рис. 3). Улучшение навыков чтения у всех студентов этой микрогруппы произошло в ходе онлайн-обучения (рис. 4). При дистанционном обучении все студенты стали лучше справляться с контрольными и самостоятельными работами, диктантами и проектами (рис. 5).

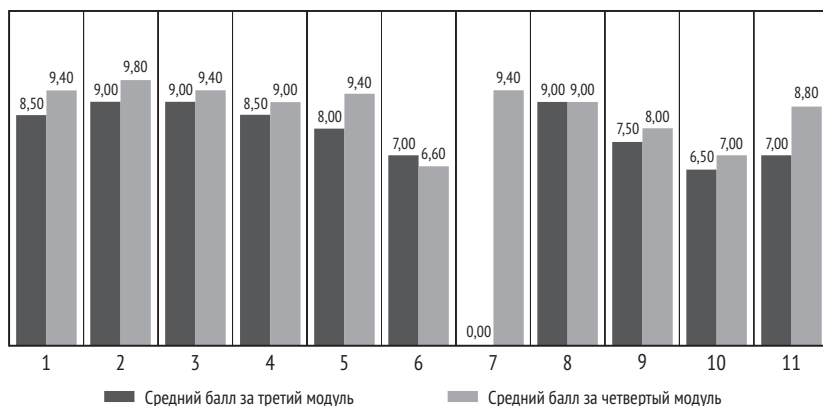


Рис. 3. Средний балл по письменной речи (микрогруппа из 11 студентов группы А)

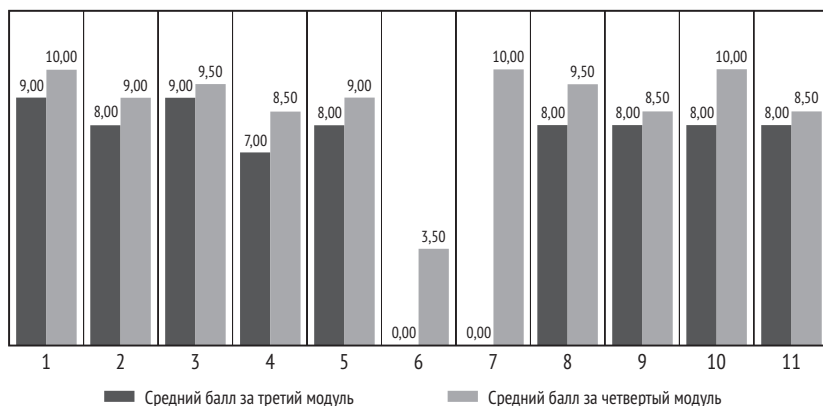


Рис. 4. Средний балл по чтению (микрогруппа из 11 студентов группы А)

В целом средний балл каждого студента по всем видам речевой деятельности улучшился в четвертом модуле при онлайн-обучении (рис. 6).

Таким образом, наиболее результативными видами речевой деятельности для всех студентов при дистанционном обучении являются чтение и аттестационные работы, однако тот факт, что средний показатель по видам речевой деятельности у всех студентов улучшился, говорит о том, что зафиксированные ухудшения у некоторых студентов по говорению, аудированию и письму незначительны и являются скорее исключением из правила.

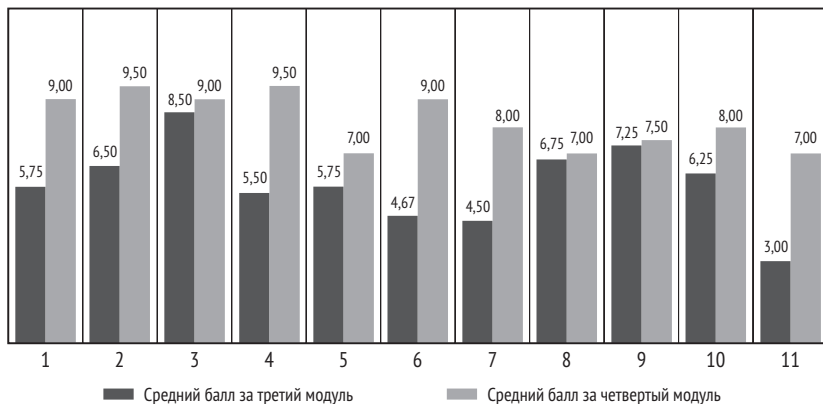


Рис. 5. Средний балл по аттестационной работе (микрогруппа из 11 студентов группы А)

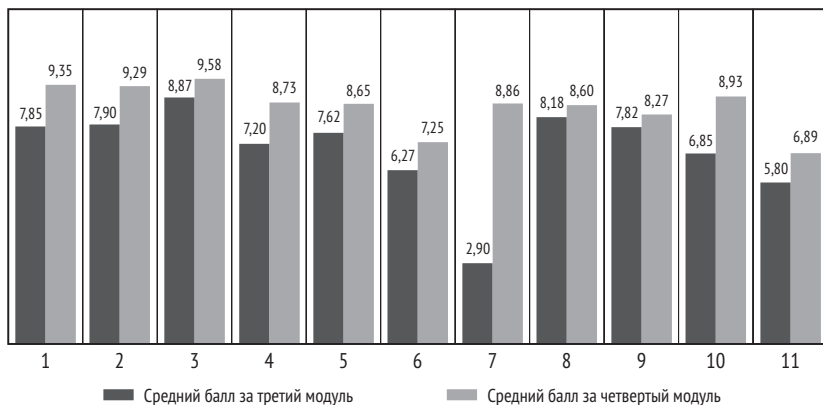


Рис. 6. Средний балл по всем видам речевой деятельности (микрогруппа из 11 студентов группы А)

Исследование студентов, изучавших французский язык до поступления в вуз (группа В)

В табл. 2 представлены данные сравнительного анализа результатов освоения дисциплины студентами микрогруппы в ходе офлайн- и онлайн-обучения в виде средних баллов по каждому из видов речевой деятельности. В данной таблице также не учтено неучастие студентов в некоторых видах работ в целях сохранения объективности оценки

эффективности онлайн- и офлайн-обучения в третьем и четвертом модулях. Данные таблицы показывают, что средний балл в группе по всем видам речевой деятельности, кроме аттестационных работ, а также средний балл по всем видам речевой деятельности в целом ухудшились. Что же касается аттестационных работ, то средний балл по этому аспекту значительно улучшился. Такое ухудшение результатов целесообразно объяснить тем фактом, что уровень мотивации во второй группе, за исключением нескольких студентов, находится на достаточно низком уровне, а мотивация, как было отмечено ранее, является ключевым фактором успешного прохождения онлайн-курса. Что же касается противоречия между ухудшением результатов в целом и значительным улучшением показателей по аттестационной работе, то объясняется оно возможностью студентов использовать справочные материалы при онлайн-контроле, несмотря на требование не делать этого.

Таблица 2

**Средний балл по видам речевой деятельности
(микрогруппа из 8 студентов группы В)**

	3 модуль (офлайн)	4 модуль (онлайн)
Говорение (устная речь)	8,57	7,14
Аудирование (понимание устной речи)	5,93	5,19
Письмо (письменная речь)	7,13	6,92
Чтение (понимание письменной речи)	8,50	7,40
Аттестационные работы	4,88	6,30
Итого	7,00	6,59

У половины студентов (4 из 8) в ходе онлайн-обучения улучшились показатели говорения, у другой же половины – ухудшились (рис. 7).

В четвертом модуле зафиксировано улучшение среднего балла по аудированию у 3 студентов, у 3 этот показатель ухудшился, а у 2 – остался на том же уровне, что и показатель третьего модуля (рис. 8).

Навыки письма в ходе дистанционного обучения улучшились только у одного студента, у еще одного студента этот навык остался на прежнем высоком уровне, а у 6 студентов этот навык ухудшился (рис. 9).

Улучшение навыков чтения наблюдалось у 2 студентов, у 5 студентов этот навык ухудшился, у одного студента навык чтения остался на прежнем низком уровне (рис. 10).

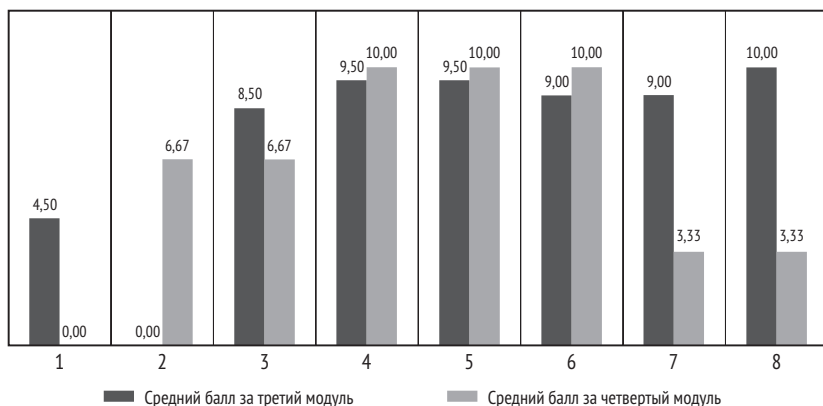


Рис. 7. Средний балл по говорению (микрогруппа из 8 студентов группы В)

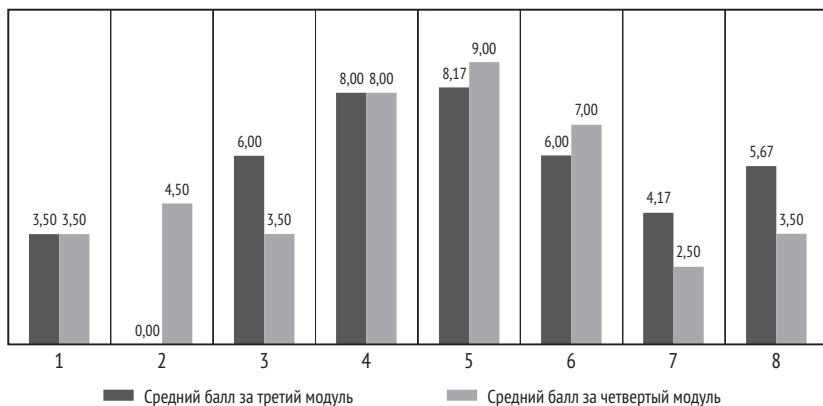


Рис. 8. Средний балл по аудированию (микрогруппа из 8 студентов группы В)

Средний балл по аттестационным работам улучшился у 5 студентов, а у 3 студентов этот навык ухудшился (рис. 11).

Только треть студентов усовершенствовали свои навыки по всем видам речевой деятельности, у остальных студентов средний балл ухудшился в четвертом модуле в сравнении с третьим (рис. 12).

Таким образом, мы видим, что тенденция к ухудшению среднего балла в ходе онлайн-обучения характерна далеко не для всех студентов этой микрогруппы: некоторые улучшили свои навыки по каждому виду речевой деятельности.

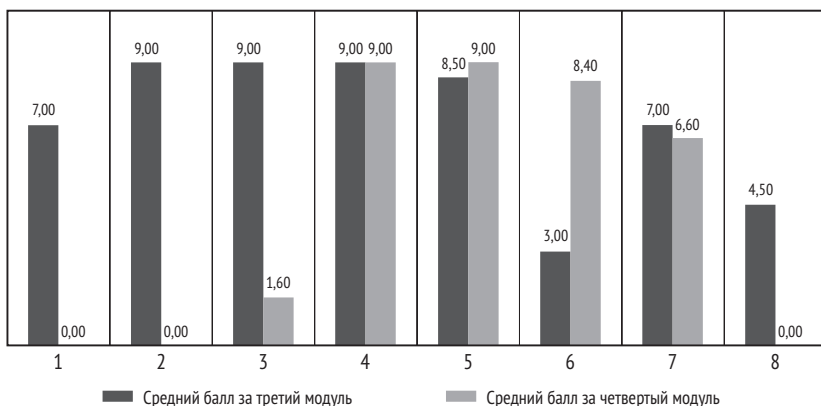


Рис. 9. Средний балл по письменной речи (микрогруппа из 8 студентов группы В)

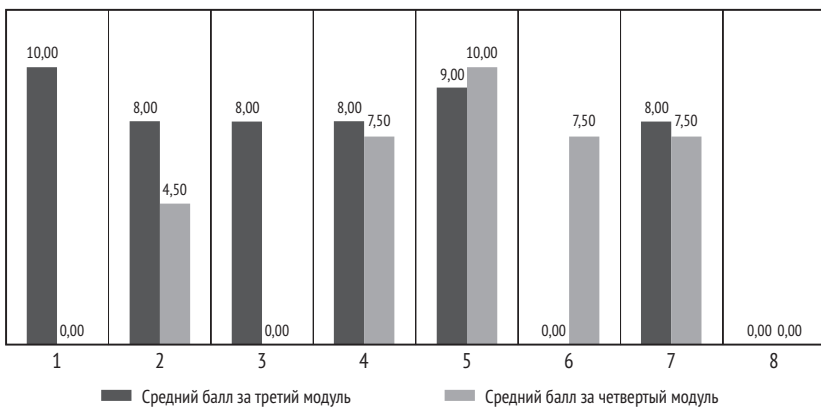


Рис. 10. Средний балл по чтению (микрогруппа из 8 студентов группы В)

Ряд студентов являются «исключением»: их мотивация, в отличие от одноклассников, стабильно находится на высоком уровне. Что касается других студентов, то мы видим, что их низкий уровень мотивации лишь уменьшился в комфортной домашней обстановке, которая в их случае приводит лишь к большей рассеянности и нежеланию прилагать усилия к учебе. Низкий уровень мотивации привел к неучастию этих студентов группы в некоторых видах работы по неуважительной причине, что было оценено в 0 баллов и привело к низкому среднему баллу.

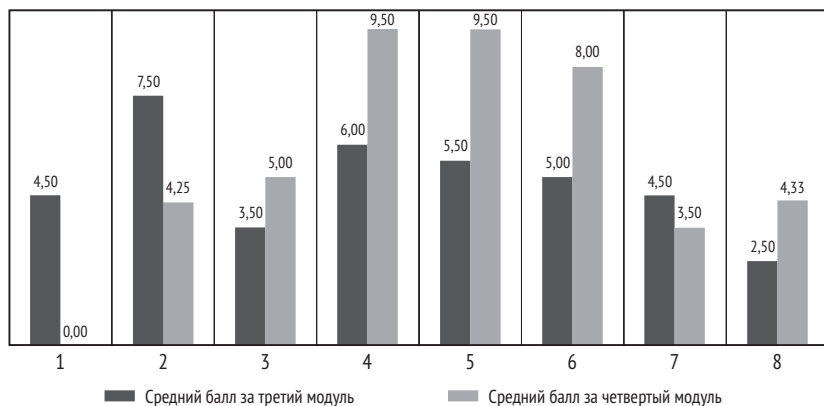


Рис. 11. Средний балл по аттестационной работе (микрогруппа из 8 студентов группы В)

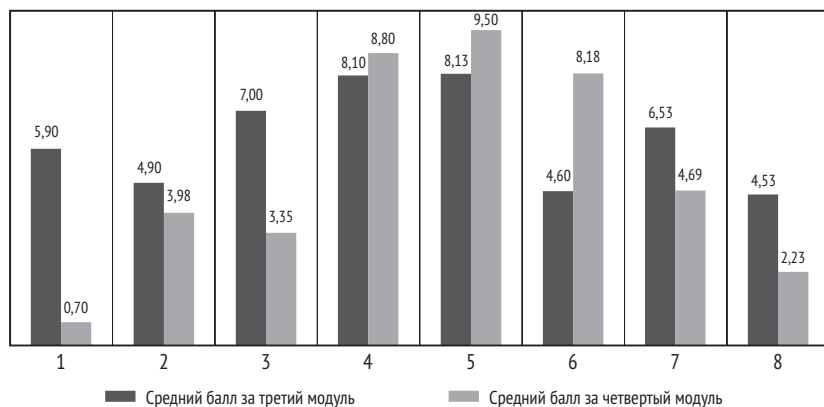


Рис. 12. Средний балл по всем видам речевой деятельности (микрогруппа из 8 студентов группы В)

Результаты анкетирования преподавателей

Анкетирование преподавателей проводилось в третий период исследования – гибридного обучения. Преподавателям было предложено оценить эффективность и качество овладения иностранным языком студентами, перечислить основные трудности работы онлайн- и гибридного форматов. Несмотря на то, что вопросы носили открытый характер, ответы респондентов в более половины случаев совпадали. Так, более

80% респондентов к основным трудностям как онлайн-, так и гибридного формата отнесли времязатратность подготовки и коммуникации со студентами (подготовка материалов, формулирование и отправка заданий через платформу, объяснение материала, проверка выполненных онлайн заданий, объяснение ошибок и т.д.). Среди других сложностей работы не в аудитории называли оценивание (прежде всего, устной речи), разрыв живой коммуникации. При этом в отношении самого факта работы из дома мнения коллег разделились: если 40% позитивно оценили данную возможность, то 25% опрошенных охарактеризовали ее как нейтральную («со своими плюсами и минусами»), а 35% назвали ее негативной, подчеркнув, что условия дома не позволяют комфортно работать онлайн. 85% преподавателей, сравнивая онлайн- и гибридный формат обучения, последний оценили как гораздо более эффективный, подчеркнув, однако, приоритет офлайн-контроля.

Что касается объективации контроля и оценивания онлайн-формата, то максимально приближенные результаты в онлайн- и офлайн-формате были получены только при использовании технологии прокторинга на платформе «Экзакус». Данная технология реализуется в трех видах: синхронный прокторинг с прокторами компании «Экзакус», синхронный прокторинг с прокторами факультетов, асинхронный прокторинг с постпроверкой прокторами факультетов. Прокторы следят за честностью проведения экзамена, чтобы студенты выполняли задания самостоятельно и не пользовались дополнительными материалами. Следить за онлайн-экзаменом в реальном времени по веб-камере может как специалист, так и программа, которая контролирует рабочий стол испытуемого, количество лиц в кадре, посторонние звуки или голоса и даже движения взгляда (киберпрокторинг). При смешанном прокторинге видеозапись экзамена с замечаниями программы дополнительно просматривает человек и решает, действительно ли нарушения имели место. В рамках анализируемого в исследовании опыта использовался синхронный и асинхронный прокторинги, и оба показали свою эффективность: средний балл группы совпадал со средним баллом офлайн-экзамена или незначительно расходился (отклонение 1 балл при максимальном балле 10). И несмотря на то, что технология прокторинга затратна, требует установки и работы на специальной платформе, строгого соблюдения инструкций (например, студенты должны подключаться заранее, подтверждать свою личность и т.д.), эффективность ее использования в онлайн-обучении не вызывает сомнений с точки зрения объективации контроля. Однако сложность реализации не позволяет использовать данную технологию в рамках каждого текущего контроля.

Обсуждение

Недостаточно прочно интегрировавшееся в существующую образовательную систему дистанционное образование имеет ряд проблем, которые еще предстоит решить: это профессиональная подготовка преподавателей к особенностям работы в онлайн-режиме, а также готовность учащихся к этому новому для них формату обучения; невозможность полного учета индивидуальных особенностей и условий жизни каждого обучающегося; отсутствие единого для всех преподавателей образовательного стандарта для дистанционного обучения; проблема овладения как преподавателями, так и студентами техническими средствами, необходимыми в образовательном процессе; совершенствование этих средств с целью сделать их интегрированной частью образовательного процесса, а также проблема оснащения такими техническими средствами образовательных учреждений, что требует значительных инвестиций денежных средств [22]. Другой проблемой и одновременно важнейшим условием для эффективного дистанционного обучения является высокий уровень мотивированности студентов [18].

Результаты данного исследования имеют теоретическую и практическую значимость. С одной стороны, они призваны акцентировать внимание преподавателей на качестве и эффективности онлайн-, офлайн- и гибридного обучения. С другой стороны, данное исследование может быть продолжено в русле изучения эффективности перехода одного типа обучения в другое, поисков дополнительной мотивации студентов и преподавателей.

Заключение

Таким образом, проанализировав результаты успеваемости студентов 3 курса бакалавриата НИУ ВШЭ по двум дисциплинам («Практический курс второго иностранного языка (французский язык)» и научно-исследовательский семинар «История и культура стран второго иностранного языка» (французский)), а также данные анкетирования студентов и преподавателей, можно сделать вывод о том, что каждый формат обучения – онлайн, офлайн и гибридный – имеет свои преимущества и недостатки.

Так, к основным достоинствам онлайн-обучения можно отнести:

- помогает студентам сохранить высокий уровень энергии и оставляет больше свободного времени для более углубленного изучения предмета и отдыха за счет исключения затрат времени на дорогу в университет и из него;
- способствует более высокому уровню концентрации на занятиях и во время выполнения домашних заданий и индивидуальных

- проектов за счет исключения отвлекающих факторов и отсутствия строгого ограничения времени;
- обеспечивает меньший уровень стресса за счет нахождения в комфортной домашней обстановке.

Стоит, однако, отметить, что приведенные характеристики дистанционного обучения индивидуальны. Будучи достоинством для одних, те же самые факты оборачиваются недостатком для других. Например, вследствие разных личных обстоятельств и условий жизни для многих других студентов учеба из дома, наоборот, является источником большего количества отвлекающих факторов и причиной дополнительного стресса, что может привести лишь к ухудшению эффективности обучения.

Офлайн-обучение дарит свободу академического общения, позволяет классически выстраивать стратегию обучения, использовать привычные инструменты и методы, что не повышает уровень стресса у преподавателей и студентов.

В целом же, если домашняя обстановка располагает к учебе, студент способен улучшить свои языковые навыки, что отразится на среднем балле по дисциплине. Однако, как нам удалось показать в ходе данного исследования, важнейшим фактором для улучшения результатов при онлайн-обучении является достаточный уровень мотивации и большая заинтересованность в предмете или в каких-либо компонентах учебного процесса (например, получение высокого ранга в рейтинге студентов, на что напрямую влияет полученный по каждой из дисциплин балл). При этом основной сложностью онлайн- и гибридного обучения является оценивание, его объективация. Решить проблему можно с помощью технологии прокторинга, однако в повседневной работе этот инструмент использовать нельзя. Разработка упрощенной системы, подобной прокторингу, может улучшить качество текущего контроля и эффективность изучения иностранного языка онлайн.

Библиографический список / References

1. Андреев А.А. Введение в интернет-образование: учебное пособие. М., 2003. [Andreev A.A. Vvedenie v internet-obrazovanie [Introduction to online education]. Textbook. Moscow, 2003.]
2. Андреев А.А. Педагогика информационного общества // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2013. № 1. С. 87–93. [Andreev A.A. Information society pedagogy. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2013. No. 1. Pp. 87–93. (In Rus.)]
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и пути их преодоления // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 70–74. [Vajndorf-

- Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Distance learning in a pandemic: Problems and ways to overcome them. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2020. No. 67-4. Pp. 70–74. (In Rus.)]
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36. [Vajndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. “Digital education” as a backbone category: Approaches to definition. *Bulletin of the MSRU. Series: Pedagogics*. 2018. No. 3. Pp. 25–36. (In Rus.)]
 5. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам. Саарбрюккен, 2017. [Vladimirova L.P. Distantionnoe obuchenie inostrannym yazykam [Distance learning of foreign languages]. Saarbrücken, 2017.]
 6. Иванова П.О., Крылова Е.А. Роль мотивации при дистанционном обучении студентов высшей школы // Инновационная наука. 2016. № 12-3. С. 57–58. [Ivanova P.O., Krylova E.A. The role of motivation in distance learning of students of higher education. *Innovation Science*. 2016. No. 12-3. Pp. 57–58. (In Rus.)]
 7. Мороз Ю.А. Роль дистанционного образования в системе обучения иностранным языкам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 6-2. С. 87–91. [Moroz Yu.A. The role of distance education in the system of teaching foreign languages. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2019. No. 6-2. Pp. 87–91. (In Rus.)]
 8. Назаренко А.Л., Дугарцыренова В.А. Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества и проблемы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1. С. 71–76. [Nazarenko A.L., Dugarcyrenova V.A. Distance learning of foreign languages: Principles, advantages and problems. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*. 2005. No. 1. Pp. 71–76. (In Rus.)]
 9. Пафова Ф.А. Дистанционное обучение иностранным языкам // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 1. С. 124–127. [Pafova F.A. Distance learning of foreign languages. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2009. No. 1. Pp. 124–127. (In Rus.)]
 10. Рулине Л.Н. Дистанционное обучение как новая образовательная практика // Вестник БГУ. 2011. № 1. С. 67–70. [Ruline L.N. Distance learning as a new educational practice. *Buryat State University Bulletin*. 2011. No. 1. Pp. 67–70. (In Rus.)]
 11. Сысоев П.В., Твердохлебова И.П. Дистанционное обучение иностранному языку: новые вызовы в новой реальности // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 2–4. [Sysoev P.V., Tverdohlebova I.P. Distance learning a foreign language: New challenges in a new reality. *Foreign Languages at School*. 2020. No. 9. Pp. 2–4. (In Rus.)]
 12. Титова С.В. MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151. [Titova S.V. MOOC in Russian education. *Higher Education in Russia*. 2015. No. 12. Pp. 145–151. (In Rus.)]

13. Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 113–123. [Titova S.V., Aleksandrova K.V. Theoretical and methodological foundations for the use of electronic educational resources in teaching a foreign language. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*. 2018. No. 3. Pp. 113–123. (In Rus.)]
14. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152. [Titova S.V., Chikrizova K.V. Gamification in teaching foreign languages: Psychological, didactic, and methodological potential. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 1. Pp. 135–152. (In Rus.)]
15. Харламенко И.В. Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. [Harlamenko I.V. Model obuchenija pismenno-rechevym umenijam inostrannogo jazyka studentov nejazykovyh vuzov na baze viki-tehnologii (anglijskij jazyk) [Model of teaching writing and speech skills of a foreign language to students of non-linguistic universities based on wiki technology (English)]. PhD thesis. Moscow, 2019.]
16. Чигинцева А.А. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2018. № 3 (19). С. 10–13. [Chiginceva A.A. Actual problems of distance learning. *Sciff. Questions of Student Science*. 2018. No. 3 (19). Pp. 10–13. (In Rus.)]
17. Alam G., Morsheda P. Can online higher education be an active agent for change? – comparison of academic success and job-readiness before and during COVID-19. *Technological Forecasting and Social Change*. 2021. Vol. 172. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.121008
18. Anderson-Меjnas P. Insights from heritage language students for online Spanish classes. *Hispania*, 2018. No. 101 (3). Pp. 353–367. DOI: 10.1353/hpn.2018.0143
19. Godwin-Jones R. In a world of SMART technology, why learn another language? *Educational Technology & Society*. 2019. Vol. 22. No. 2. Pp. 4–13.
20. Lin His Chin, Warschauer M. Online foreign language education: What are the proficiency outcomes? *Modern Language Journal*. 2015. Vol. 99. No. 2. Pp. 394–397.
21. Nabolssi M., Abu-Moghli F., Khalaf I. et al. Nursing faculty experience with online distance education during COVID-19 Crisis: A qualitative. *Study Journal of Professional Nursing*. 2021. Vol. 37. Issue 5. Pp. 828–835.
22. Pedersen A.Y., Nørgaard R.T., Köppe C. Patterns of inclusion: Fostering digital citizenship through hybrid education. *Educational Technology & Societ*. 2018. No. 21 (1). Pp. 225–236.
23. Van Deusen-Scholl N. Assessing outcomes in online foreign language education: What are key measures for success? *The Modern Language Journal*. 2015. No. 99 (2). Pp. 398–400.
24. Zondiros D. Online, distance education, and globalisation: Its impact on educational access, inequality and exclusion. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. 2008. Vol. 11. No. 1.

Статья поступила в редакцию 21.10.2021, принята к публикации 07.12.2021

The article was received on 21.10.2021, accepted for publication 07.12.2021

Сведения об авторах / About the authors

Жукова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; тьютор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Natalia V. Zhukova – PhD in Philosophy; tutor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: nvzhukova@hse.ru

Аристова Валентина Николаевна – кандидат филологических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Valentina N. Aristova – PhD in Philology; assistant professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: varistova@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Н.В. Жукова – общее руководство направлением исследования, проведение исследования, анализ результатов, подготовка текста статьи

В.Н. Аристова – проведение исследования, анализ результатов, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

N.V. Zhukova – general direction of the research, conduct of research, analysis of the results, preparation of the text of the article

V.N. Aristova – conduct of research, analysis of the results, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript