

### 3.4. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОАКТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ВНЕДРЕНИИ СМЕШАННЫХ КУРСОВ В ВУЗЕ

*Е.И. Кокконен, Э.Е. Каминская*  
*Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

**Реферат.** Анализируются различные взгляды на определение проактивного подхода в смешанном формате обучения в зависимости от того, кто является активным субъектом и находится в центре внимания исследователей. На основании личного опыта разработки смешанных курсов (М-курсов) и преподавания английского языка в синхронно-асинхронном формате студентам педагогических направлений подготовки авторы рассматривают проблемы и возможности, возникающие при реализации проактивного подхода, а также обсуждают стратегии формирования проактивности у студентов и преподавателей вуза. Делается вывод, что проактивный подход к внедрению смешанных курсов в вузе ориентирован на качество обучения и удовлетворенность всех участников образовательного процесса посредством организации взаимодействия на уровне администрирования, преподавания и самообучения.

*Ключевые слова:* проактивный подход, смешанное обучение, смешанный курс (М-курс), обучение иностранному языку в вузе.

**Введение.** В 2006 году Ross & Cage [1] назвали смешанное обучение «новой традиционной моделью», а Norberg, Dziuban & Moskal (2011 г.) [2] «новой нормальностью» в преподавании дисциплин вуза. Вместе с тем специфика преподавания в смешанном формате является актуальным предметом исследования. Вопросы стратегии обучения, структуры курса, методического сопровождения и технической поддержки остаются краеугольным камнем при внедрении смешанных курсов (М-курсов) в высшей школе.

Многие исследователи сходятся во мнении, что смешанное обучение – это сочетание аудиторного и онлайн-формата обучения [3]. Allen, I.E. & Seaman уточняют, что онлайн-формат занимает от 30 до 80% учебного времени [4]. Однако остается открытым вопрос, обращают ли авторы внимание на качество обучения. В частности, Humbert [5] провел опрос среди преподавателей вузов Франции и выявил следующие проблемы внедрения смешанного обучения: 1) ухудшение качества взаимодействия студентов; 2) недостаток времени на разработку учебных материалов и заданий в онлайн-формате; 3) трудность взаимодействия в онлайн-формате. К тому же опрос Beggs [6], проведенный среди преподавателей вузов США, выявил такие позитивные факторы, как: 1) улучшение качества самостоятельного обучения студентов; 2) устойчивость их интереса к дистанционному формату обучения; 3) доступность и легкость использования технических средств.

По мнению исследователей [7], данные результаты показывают, что не столько оптимизация использования учебных помещений и финансовых расходов, сколько качество преподавания является решающим фактором внедрения М-курсов. В качестве ресурса, способствующего успешности в адаптации к дистанционному формату обучения, может выступать проактивность [8].

Таким образом, уже на начальном этапе следует сделать выбор в пользу проактивного подхода, под которым мы понимаем определенную форму контроля поведения обучающихся и создание упреждающих механизмов, которые ориентируют студентов на достижение поставленных целей, развивая у них самостоятельность, инициативу, способность преодолевать негативные установки, сохраняя уровень вовлеченности всех участников образовательного процесса.

Целью данной работы является рассмотрение особенностей реализации проактивного подхода к обучению иностранному языку в вузе с использованием курсов смешанного формата с учетом позиции администратора смешанных курсов, студента и преподавателя.

Учитывая данные исследователей о том, что успешному обучению в дистанционном формате препятствуют отсутствие у студентов навыков самоорганизации, способности принять на себя ответственность за свое обучение и развитие [9], а зачастую и собственная лень как серьезный демотивирующий фактор [8], становится все более актуальной необходимость формирования у студентов проактивных установок в обучении, так как «проактивность сильно связана с мотивацией и положительными результатами в деятельности» [8].

**Материал и методы.** Авторы статьи разработали и апробировали М-курсы, опираясь на следующие методы: анализ, сравнение, обобщение и моделирование. Материалом для данного исследования послужили представленные на платформе Moodle НовГУ смешанные курсы «Иностранный язык», «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» для студентов направления «Педагогическое образование», а также М-курсы для ряда специальных дисциплин по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями обучения): английский язык и немецкий язык».

**Результаты и их обсуждение.** Взгляды на определение проактивного подхода в смешанном формате обучения варьируются в зависимости от того, кто или что является активным субъектом (элементом) и таким образом находится в центре внимания исследователей. Так, согласно техноцентричному подходу, разрабатываемому в Сибирском федеральном университете, наиболее важная роль отводится электронным наставникам в форме электронной среды обучения, которая осуществляет большинство коммуникационных функций, проактивного электронного курса «побуждающего студентов последовательно и ритмично осваивать учебный материал; предугадывающего действия пользователя, создающего систему информационных сообщений обучаемому, формирующему его заинтересованность в обучении», а также так называемый «электронный деканат», который, являясь средством контроля, автоматически вовлекает в образовательный процесс административный персонал института, помогая ему выполнять управленческие функции. Очевидно, что такой подход оставляет за кадром проблемы формирования проактивности студентов и преподавателей, выдвигая на первый план некую неодушевленную «систему» или «программу», которая «видит активность работы» и «сама проверяет студента» [10].

Иной, антропоцентричный, взгляд на проактивное обучение, и прежде всего, на роль преподавателя в формировании проактивности у обучающихся, предлагается в работе Denti [11]. По мнению автора, проактивный подход предполагает сознательное усилие со стороны преподавателя по созданию такой среды, которая позволяет обучающимся быть самими собой, идти на риск, учиться на ошибках и понимать, как брать на себя ответственность за свои действия.

Проактивный преподаватель действует на опережение, чтобы справиться с ожидаемой трудностью и, в первую очередь, создает условия для расширения возможностей обучающихся, начиная с признания их усилий и достижений, и заканчивая выстраиванием системы базовых правил поведения, касающихся как студентов, так и преподавателя.

Мы полагаем, что проактивный подход ориентирован не только на студентов, но также на преподавателей и администраторов. Администраторами

М-курсов лучше назначать коллег-преподавателей, имеющих личный опыт, понимающих специфику данного формата обучения, его достоинства и недостатки. Это отмечают как российские, так и зарубежные ученые [9; 12]. В НовГУ супервизия смешанных курсов осуществляется на уровне институтов кураторами из числа профессорско-преподавательского состава. При таком руководстве можно добиться единообразия структуры курсов и поддерживать на должном уровне мотивацию и ответственное отношение студентов. Только практический опыт, а не административное решение является основанием для перехода на смешанный формат обучения.

Личный опыт разработки М-курсов в преподавании английского языка в сфере профессиональной коммуникации, а также ряда специальных дисциплин по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями обучения): Английский язык и немецкий язык» позволил нам обобщить собственные наблюдения, касающиеся реализации проактивного подхода при обучении иностранному языку в вузе.

В соответствии с точкой зрения Denti [11] мы считаем важным изначально установить четкие «правила игры», изложенных в Путеводителе по курсу. Ограничение количества тестовых попыток и закрытие доступа к заданию в указанную дату способствует формированию ответственности за свои действия (бездействие) и результаты обучения в целом.

Наряду с этим предполагается расширение возможностей студентов с психологическими барьерами общения (страх, боязнь ошибиться и др.): выполнение заданий на развитие устной речи на иностранном языке в аудио- и видеоформате с последующей загрузкой файлов в М-курс. Это повышает креативный компонент задания, стимулирует студентов к продуктивному использованию времени на самостоятельную работу и, таким образом, повышает степень удовлетворенности студентов результатами обучения. Это актуально прежде всего для неязыковых направлений подготовки при изучении английского языка в сфере профессиональной коммуникации.

Примером действий преподавателя, направленных на опережение и преодоление ожидаемых трудностей, может быть «борьба» со студенческим плагиатом. Составление вариативных, творческих заданий, требующих от студентов неординарного решения, осмысления собственного опыта, не имеющих готового ответа в сети Интернет или в учебнике, не только исключит возможность академических заимствований, но и будет способствовать развитию критического мышления, аналитических способностей, навыков интерпретации материала. Например, студентам смешанного курса «Коммуникация в контексте культуры» в качестве задания было предложено проанализировать поведение персонажей художественного фильма, а также придумать и инсценировать ситуации, провоцирующие культурный шок у представителей разных культур.

Реализация проактивного подхода включает также и побуждение студентов к использованию новых онлайн-ресурсов, сетевых инструментов, возможностей ИКТ, не всегда доступных в формате традиционного занятия. Так, при изучении грамматики английского языка в М-курсе студенты НовГУ с увлечением пользовались Migo – российской визуальной онлайн-платформой для совместной работы, признанной одним из лучших средств интерактивного обучения.

Ключевым остается вопрос взаимодействия студентов в смешанном формате. Преподаватели признают, что процесс обсуждения выявляет различные точки зрения, развивает умения студентов аргументированно их обосновать, а также расширяет их кругозор. 50% из опрошенных респондентов указали, что эффективность обратной связи выше в очном формате. Лишь 25% считают, что нет зна-

чимых различий между онлайн и аудиторной работой [3; 4]. Опрос студентов [8] также выявил, что лишь 30% учащихся отметили, что асинхронный формат не повлиял на их работоспособность и удовлетворенность результатами обучения.

Это подводит к проблеме распределения времени курса между аудиторным (синхронным) и онлайн (асинхронным) форматом. Признавая необходимость стандартизации курсов, важным является сохранение преподавателем собственной индивидуальности, что возможно в том случае, если курс начинается с очной части: ознакомление с основными разделами, которые освещает курс, постановка проблемных вопросов (асинхронный формат не предусматривает ответа в реальном времени). Такое взаимодействие создает положительный эмоциональный настрой. При этом сохраняется гибкость обучения: выбор времени и места, когда студенты самостоятельно изучают учебный материал в своем индивидуальном стиле и темпе.

**Заключение.** Как отмечают российские ученые, замена лекций самостоятельной работой студентов, а семинаров – выполнением практических заданий «скорее соответствует самообучению и вызывает сопротивление со стороны студентов» [8]. Зарубежные ученые [4] также признают необходимость онлайн-дискуссий и индивидуальных консультаций при сокращении аудиторного времени. Таким образом, можно сделать вывод, что в смешанном курсе синхронный и асинхронный формат должны быть представлены в процентном соотношении либо 70/30, либо 50/50. Только такое распределение позволяет сохранить качество обучения, которое обеспечивает традиционный подход. Авторы придерживаются данного принципа в своих М-курсах.

Качество преподавания также зависит от технической поддержки и оборудования: переход от файлов одного формата к другому, возможность работы с большими файлами, а также обеспечение группового онлайн взаимодействия. Негативный опыт работы в онлайн-формате снижает интерес как студентов, так и преподавателей к смешанному обучению. Результаты исследований это подтверждают [7; 8]. Данный аспект напрямую затрагивает администраторов высшего звена, отвечающих за внедрение смешанных курсов в вузе.

Таким образом, проактивный подход к внедрению смешанных курсов в вузе ориентирован на качество обучения и удовлетворенность всех участников образовательного процесса, что возможно при организации взаимодействия на уровне администрирования, преподавания и самообучения.

#### Литература

1. Ross, B., & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 155–168). San Francisco, CA: Pfeiffer.
2. Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207–216. doi:10.1108/10748121111163913.
3. Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed., pp. 333–350). New York, NY: Routledge.
4. Allen, I. E. & Seaman, J. (2011). Going the Distance: Online Education in the United States, 2011. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. URL: <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf> (дата обращения 12.04.2023).
5. Humbert, M. (2007). Adoption of blended learning by faculty: an exploratory analysis. In M. K. McCuddy (Ed.), *The challenges of educating people to lead in a challenging world* (pp. 423–436). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

6. Beggs, T. A. (2000, April). *Influences and barriers to the adoption of instructional technology*. Presented at Mid-South Instructional Technology Conference 2000. URL: <https://www.learntechlib.org/p/90470/> (дата обращения 12.04.2023).
7. Porter, W. W., Graham, C. R., Bodily, R., & Sandberg, D. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *Internet and Higher Education*, 28(1), 17–27. doi:10.1016/j.iheduc.2015.08.003.
8. Сиврикова, Н.В. Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии COVID-19 / Н.В. Сиврикова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 5; URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN521.pdf> (дата обращения 12.04.2023).
9. Лукашенко, М.А. Селф-менеджмент студента как основа результативности e-learning / М.А. Лукашенко // Высшее образование в России. – 2021. – № 2. – С. 61–70. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-61-70.
10. Принцип проактивного подхода // Новая университетская жизнь: периодическое издание Сибирского федерального университета. 19.10.2011. URL <https://gazeta.sfu-kras.ru/> (дата обращения 14.04.2023).
11. Denti, L. (2012). Empowering students through proactive teaching. In *Proactive Classroom Management, K–8: A Practical Guide to Empower Students and Teachers* (pp. 7–13). Corwin, A SAGE Company.
12. Lieder, F. (2021). Toward a formal theory of proactivity. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2021. Vol. 21. pp. 490–508. doi: 10.3758/s13415-021-00884-y.

### 3.5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ И ЦИФРОВОГО ПРОСТРАНСТВА: ИНСТРУМЕНТЫ ИНТЕГРАЦИИ

*А.Г. Кукушкина*

*Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого*

**Реферат.** Работа нацелена на поиск инструментов, содействующих интеграции городской среды и цифровых технологий, которые являются привлекательными для современных студентов. Представлен обзор существующих цифровых сервисов и кейсов их применения в контексте городской среды. Автор показывает различные образовательные возможности интерактивных карт, QR-кодов, цифровой фотографии. На основе зафиксированных в различных населенных пунктах кейсов описаны возможности использования цифровых дисплеев в городской среде, а также обозначены примеры и образовательные возможности тематических городских сообществ в социальных сетях.

*Ключевые слова:* городская среда, цифровая среда, городское пространство, образовательные технологии, QR-код.

**Введение.** Образование как гибкий процесс, адаптирующийся к вызовам времени и достижениям технологического развития, в настоящее время существует как минимум в двух плоскостях – реальной и виртуальной. Онлайн-обучение успешно практикуется на различных уровнях образования, а дискуссия о роли педагога и объеме его влияния в современном мире дистанционных технологий набирает обороты. В данной ситуации важным представляется вопрос о балансе между пространствами и средами, в которых протекает современное образование.

Все больше возрастает интерес к области педагогического знания на стыке наук про городскую среду и образование – образовательной урбанистике [1].