

Т.И. Уткина, Н.Е. Ряпина

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рассматривается проблема разработки и внедрения эффективных форм и методов дистанционного обучения иностранным языкам. Предлагается авторская адаптация традиционного учебно-методического комплекса к условиям обучения, проходящего полностью дистанционно. Проводится анализ эффективности дистанционного формата обучения рецептивным видам речевой деятельности. Показано, что результаты обучения иностранному языку онлайн полностью соответствуют результатам обучения, заявленным в учебной программе.

Ключевые слова: дистанционное обучение; традиционное обучение; цифровизация; информационные технологии; электронные источники информации

Постановка проблемы

Цифровизации образовательного процесса способствовало изменение социальной, экономической и политической жизни мирового сообщества, а также развитие междисциплинарных связей между теорией информационных коммуникаций и педагогикой. Катализатором широкомасштабного внедрения цифровых технологий в учебную деятельность явилось распространение коронавирусной инфекции COVID-19. Цифровая трансформация образовательной среды требует изменения модели преподавания на уровне всей образовательной системы университетов и на уровне учебного процесса в каждой отдельной дисциплине. В связи с этим все более востребованной становится разработка и внедрение эффективных форм и методов дистанционного обучения, которые бы соответствовали потребностям студентов, интересам высшего образования и запросам общества [1].

Под дистанционным обучением понимается организация образовательного процесса, в котором «обучающиеся в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность поддерживать диалог с субъектами образовательного процесса с помощью различных средств коммуникации» [2. С. 65]. Организация учебного процесса по дистанционной образовательной технологии становится более эффективной с развитием компьютерных телекоммуникационных сетей, использованием мультимедийных технологий при создании программно-методического обеспечения образовательного процесса, развитием интерактивного сетевого взаимодействия [2, 3]. Эти технологические инновации в интеграции с педагогическими инновационными технологиями позволяют создать так называемые интеллектуальные среды обучения, включая такие формы, как гибкое обучение, персонализированное обучение, мобильное обучение, адаптивное обучение и смешанное обучение [4].

В области преподавания иностранных языков накоплен опыт по разработке и внедрению дистанционных технологий, учитывающих специфику предмета обучения [5–13]. Современные дистанционные технологии, применяемые в отечественной и зарубежной педагогике и методике преподавания иностранных языков, становятся все более нацеленными

на комплексное формирование лексических, грамматических и фонетических навыков и развитие рецептивных и продуктивных умений иностранного языка [8, 9, 13].

Однако до настоящего момента проведено не так много исследований, когда обучение вынуждено проходило в дистанционном формате в течение длительного времени. Ранее подробно не рассматривалось обучение иностранным языкам полностью в дистанционном формате. Таким образом, в настоящее время актуальным остается вопрос о том, какие технологии смогут оптимизировать способность студентов к обучению и обеспечить успешность в учебной деятельности в онлайн-формате на протяжении всего курса обучения и каким образом можно обеспечить эффективное взаимодействие потребностей, мотивов и цели обучения иностранным языкам, например в процессе обучения рецептивным видам речевой деятельности.

Обзор литературы

В зарубежной и отечественной практике применения дистанционных образовательных технологий накоплен значительный теоретический и практический опыт: от создания онлайн-курсов и электронных учебников до адаптивных электронных образовательных курсов. В современных условиях модернизации высшего образования намечается тенденция развития дистанционных форм обучения посредством разработки массовых открытых онлайн-курсов (МООС) и создания онлайн-курсов на цифровых платформах традиционных университетов [14].

Большинство исследований по вопросам эффективности дистанционного формата обучения выявляют повышение успеваемости студентов и их положительное отношение к учебному процессу в целом [15–17]. Преподаватели, используя асинхронный и синхронный формат дистанционного обучения, а также возможности интерактивных платформ, значительно повышают эффективность образования [17].

В ряде работ показана важная роль интегративной модели обучения с применением традиционных и дистанционных образовательных технологий в обеспечении успешной учебной деятельности, мотивации и самостоятельности обучающихся [18, 19]. Подобный гибридный формат организации обучения позволяет

преодолеть недостатки дистанционного формата, в частности ограничение личного взаимодействия с преподавателем, и обеспечить гибкий формат упражнений и заданий, что невозможно реализовать эффективно в рамках классно-урочной системы традиционного образования.

Другим эффективным способом реализации содержания обучения с использованием дистанционных технологий считается разработка адаптивных электронных образовательных курсов, которые обеспечивают индивидуальную образовательную среду, ориентированную на личностные характеристики обучающихся и максимально соответствующую способностям, запросам и потребностям обучающегося в электронной среде [20, 21].

Пандемия коронавируса (COVID-19) привела к существенным изменениям во всех сферах жизни и оказала значительное влияние на процесс обучения на всех уровнях системы образования во всех странах [22].

Как показал анализ международной практики организации дистанционного обучения в условиях пандемии и анализ результатов исследования готовности к дистанционному обучению в условиях карантина, образовательные учреждения смогли успешно применить технологии онлайн-обучения, ранее не имея такого опыта [23]. Одной из эффективных с точки зрения успеваемости студентов оказалась модель перевёрнутого класса в формате дистанционного обучения. При переходе от традиционного формата перевёрнутого обучения к дистанционному успеваемость студентов дистанционной формы обучения была сопоставима с успеваемостью студентов традиционной формы [24].

Проблемами изучения эффективности разных форм и методов дистанционного обучения иностранным языкам занимались отечественные и зарубежные ученые. В исследованиях обосновывается эффективность дистанционных образовательных технологий тем, что они в своем большинстве компенсируют отсутствие естественной языковой среды. Они используют систему аудиовизуальных способов восприятия информации, приближенных к естественной реальной речевой ситуации. Помимо этого, они учитывают индивидуальный когнитивно-коммуникативный способ получения информации каждого обучающегося.

Эффективность применения дистанционных образовательных технологий обучения разным видам речевой деятельности, в том числе рецептивным умениям аудирования и чтения, подчеркивает ряд зарубежных исследователей. С.А. Делванд и Д.М. Хейдар выявили, что использование онлайн-инструментов для формирования умений аудирования на занятиях иностранного языка является эффективным для студентов с более высоким уровнем владения иностранным языком, но вызывает дополнительные трудности у студентов с низким языковым уровнем [5].

В своих экспериментальных исследованиях Ю. Ван и Ю. Акияма апробировали методику работы над формированием лексических навыков с использованием информационных технологий. В одном случае формирование лексических навыков проходило с помощью программно-методического обеспечения

адаптивного учебного процесса в форме специально созданной программы ранжирования англоязычных текстов по уровню лексической сложности и выстраивания их в порядке знакомых – новых лексических единиц [6], а в другом случае – с использованием мультимодальных опций Skype, включая текстовые сообщения и видеоконференцию для разных лексических категорий [7]. Оба эксперимента привели к более высокому уровню сформированности рецептивных лексических навыков у обучающихся.

Педагогическая модель, предлагаемая Е. Тоур, основывалась на интегрировании обучения иностранным языкам и цифровой грамотности. В аспекте обучения иностранным языкам модель включала упражнения на развитие способности осуществлять выбор языковых форм, использовать их, преобразовывать в соответствии с контекстом, а также упражнения на формирование умений строить речевое и неречевое поведение в соответствии с национально-культурной спецификой изучаемого языка в цифровом пространстве. В аспекте обучения цифровой грамотности модель реализовывалась посредством развития умения создавать веб-страницу, используя мультимодальные ресурсы, включая тексты с гиперссылками, картинки и видео по изучаемой теме. В дальнейшем полученный продукт выступал в качестве образовательного ресурса для студентов других групп и школ [8].

Как показал анализ существующих практик обучения иностранным языкам в российских университетах, дистанционные образовательные технологии ограничиваются созданием и размещением образовательных ресурсов в информационной системе (learning management system, LMS) и подготовкой онлайн-лабораторий для формирования языковых навыков и развития речевых умений на цифровых платформах университетов. При использовании LMS-платформы не было установлено прямой зависимости между прогрессом студентов в прохождении онлайн-курса (доля изученного материала и выполненных упражнений) и результатами контроля уровня владения речевыми навыками и умениями. Т.П. Рассказова, А.Д. Музафарова, Ю.Р. Даминова, А.В. Охотникова обнаружили, что вне зависимости от объема пройденного учебного материала более половины студентов показали высокий уровень овладения речевыми умениями и навыками. Авторы выявили, что основными трудностями реализации данного формата обучения иностранным языкам в неязыковом вузе стали недостаточное понимание участниками целей онлайн-курса обучения иностранным языкам и способов достижения результатов обучения, отсутствие административного стимулирования студентов для прохождения дистанционного курса, нехватка времени для выполнения заданий онлайн и технические проблемы [9].

В условиях перехода на дистанционный режим обучения существующие образовательные технологии как традиционного, так и дистанционного обучения подверглись детальному анализу с позиции их эффективности для реализации целей обучения. А.Л. Рябовой был пересмотрен процесс обучения чтению и развития коммуникативных компетенций в контексте дистанционного образования. Авторы пришли к вы-

воду, что лингводидактический потенциал дистанционного обучения заключается в обеспечении интенсивного процесса общения с удаленными партнерами по коммуникации, построенного на базе текста [10].

Эффективные модели формирования умения критического чтения были разработаны К.Н. Антоновой и Н.С. Тыхеевой для дистанционного асинхронного формата обучения иностранным языкам с использованием платформы Moodle [11]. Ф. Хонамри, М. Азизи, Р. Кралик изучали, как использование технологии смешанного обучения для организации самостоятельной внеаудиторной работы с применением информационно-коммуникационных технологий может улучшить рецептивное умение чтения [12]. Обе методики организации учебного процесса позволили реализовать персонализированный и индивидуализированный характер взаимодействия через онлайн-технологии, включая устное и письменное взаимодействие, взаимодействие студентов посредством социальных сетей, оценивание преподавателем, равноправное оценивание и самооценку динамики умения критического чтения.

Обучение говорению, чтению и письму осуществлялось посредством Facebook в режиме аудиторных заданий и заданий для самостоятельной работы. Данная методика была предложена М.Б. Улла и У.Ф. Пералес. Обучение проводилось с учетом личной мотивации и положительного отношения к социальным сетям и стимулировало активность студентов путем выполнения разнообразных заданий в разных форматах взаимодействия. Методика доказала свою эффективность в виде высокой степени вовлеченности студентов в разные формы учебной деятельности [13].

Тем не менее на сегодняшний день актуальными вопросами преподавания иностранных языков в дистанционном формате остаются:

- 1) адаптация образовательных и учебных программ по предмету;
- 2) доработка и разработка новых электронных учебных материалов, предлагаемых обучающимся для дистанционного обучения;
- 3) пересмотр и адаптация педагогических, психологических и методических подходов к обучению иностранному языку;
- 4) создание эффективной модели дистанционного преподавания иностранных языков с использованием онлайн-инструментов и онлайн-методов;
- 5) создание эффективной модели реализации учебных курсов иностранных языков в смешанном формате;
- 6) создание комплексов технологических решений для формирования языковых навыков и развития речевых умений для организации самостоятельной работы студентов.

Признается необходимость выстраивать решение задач дистанционного обучения на основе предоставления доступа к качественному образовательному контенту и интеграции образовательного и цифрового опыта преподавателей [25].

Цель данной статьи – представить оценку эффективности дистанционного формата обучения английскому языку с упором на обучение рецептивным ви-

дам речевой деятельности – аудирование и чтение. Данное исследование может помочь в дальнейшем определить оптимальное соотношение дистанционного и традиционного формата обучения иностранным языкам.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) провести анализ современных подходов дистанционного формата обучения при изучении иностранного языка;
- 2) адаптировать традиционный учебно-методический комплекс к условиям обучения, проходящего полностью дистанционно;
- 3) апробировать методику дистанционного обучения иностранному языку;
- 4) провести сравнительный количественный анализ результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах в ходе обучения рецептивным видам речевой деятельности.

Методология

Методология данного исследования основана на теоретическом анализе отечественных и зарубежных научных работ, в которых представлены результаты исследований по вопросам организации дистанционного обучения и применения современных информационных, телекоммуникационных и педагогических технологий в высшем образовании, особенностям применения дистанционных образовательных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом университете.

Участники исследования. В исследовании, проведенном авторами в 2018/19 и 2019/20 учебных годах на базе НИУ ВШЭ (Пермь), принимали участие студенты 1-го курса экономических специальностей в возрасте 18–20 лет ($n = 79$).

Студенты 2018/19 учебного года составили контрольную группу ($n = 37$). Студенты 2019/20 учебного года составили экспериментальную группу ($n = 42$).

Дизайн исследования. Для изучения влияния формата обучения иностранным языкам на результат обучения студентов нами были выбраны экспериментальные методы педагогического исследования и методы математической статистики для обработки эмпирических данных. Гипотеза заключалась в том, что дистанционная и традиционная формы учебной деятельности, направленной на формирование у студентов речевых умений аудирования и чтения, оказывают разную степень влияния на результаты учебной деятельности по овладению иностранным языком. Так как сравнительный анализ эффективности данных форматов ранее не проводился с учетом длительного периода обучения, исследование являлось разведывательным.

В 2018/19 учебном году курс обучения иностранному языку проходил в традиционном формате, включая контактную работу (144 часа) и самостоятельную работу (160 часов). При этом инструменты LMS применялись для организации самостоятельной работы не более 20% времени от самостоятельной работы.

В 2019/20 учебном году первый семестр был организован в традиционном формате, включая контактную работу (60 часов) и самостоятельную работу (67 часов). Начиная со второго семестра реализация курса осуществлялась полностью в онлайн-формате, включая контактную работу (84 часа) и самостоятельную работу (93 часа).

Курс обучения иностранному языку в контрольной и экспериментальной группах проводил один преподаватель.

Для достижения цели проведена разработка и экспериментальная апробация методики дистанционного обучения иностранному языку. Дизайн разведывательного исследования был обусловлен особенностями образовательных технологий, вынужденно примененных в условиях опасности распространения коронавирусной инфекции COVID-19.

Понимание дистанционных образовательных технологий как основных средств дистанционного обучения позволило нам скорректировать технологическую сторону учебного процесса по обучению иностранному языку, а именно методы проведения занятий, режим работы и средства обучения.

Применяемая методика дистанционного обучения иностранному языку имела следующие характеристики.

Во-первых, ранее разработанный учебно-методический комплекс был адаптирован к существующим условиям обучения, при этом ориентирован на заявленные в программе результаты обучения. Отбор содержания обучения иностранному языку проводился с учетом двух принципов: достаточность содержания для достижения целей обучения и возможность усвоения данного содержания в существующих условиях.

Во-вторых, выбор средств реализации учебного процесса проводился с учетом объективно действующих условий обучения и основывался на следующих принципах:

1) личностно-ориентированный подход к обучению иностранному языку, опираясь на принципы индивидуализации, самоактуализации, персонализации, творчества и успеха;

2) включение элементов игровых технологий: анимация, разнообразие заданий, смена видов деятельности, творческие задания;

3) использование в учебном процессе информационно емких учебных материалов;

4) использование доступных упражнений (отбор упражнений осуществлялся с учетом объема материала, который студент может усвоить за единицу времени; с учетом умений пользоваться информационно-коммуникационными технологиями; с учетом мотивации студента; с учетом уровня сложности целевых установок; с учетом объема подготовительной работы, необходимой студенту для выполнения задания);

5) использование всех форм организации занятий – индивидуальной, парной, групповой, коллективной;

6) мотивационная обеспеченность (осознание студентом успешности изучения иностранного языка, ощущение прогресса в учении; усиление поддержки и мотивации студентов со стороны преподавателя [26]);

7) учет индивидуальных особенностей;

8) учет взаимовлияния речевых и цифровых умений [8].

В-третьих, система упражнений как средство организации деятельности преподавателя и студентов при онлайн-обучении была разработана на основе принципа взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам речевой деятельности. Несмотря на то что данное исследование целенаправленно и последовательно сосредоточивалось на обучении и результатах овладения студентами рецептивными видами речевой деятельности, авторы придерживаются положения, что «все виды деятельности должны развиваться во взаимосвязи» [27. С. 134]. Предполагается, что овладение продуктивными видами речевой деятельности в формате дистанционного обучения может стать предметом отдельного исследования.

В-четвертых, были отобраны онлайн-инструменты, которые обеспечивали доставку основного содержания дисциплины/основного объема изучаемого материала, оптимизировали опосредованное взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучения, предоставляли студентам возможность самостоятельно работать по освоению изучаемого материала, помогали решить проблему мотивации.

Базовой платформой для реализации дистанционной формы обучения была выбрана образовательная платформа MS Teams, которая позволила интегрировать потенциал видеоконференций и электронного курса. Онлайн-сервис MS Teams обеспечивал как синхронное, так и асинхронное взаимодействие в формате преподаватель–группа студентов (коллективная работа), студент–студент (групповая работа) и преподаватель–студент (индивидуальная работа). Онлайн-занятия были организованы по модели, максимально приближенной к традиционным формам обучения в аспекте создания комфортных условий коммуникации и передачи знаний. Особенно эффективной оказалась функция «Записная книжка для занятий», которая предоставляла учащимся личное пространство для заметок и выполнения индивидуальных заданий, а также пространство для совместной работы.

Логичным представлялось целенаправленно объединить и использовать потенциал нескольких онлайн-инструментов при формировании речевых умений. Учитывая психолого-педагогические особенности обучающихся, были включены некоторые виды упражнений и заданий, которые предусматривали разный уровень сложности учебного текстового и аудиоматериала, а также разные формы взаимодействия (групповые, индивидуальные). Были отобраны стратегии и тактики обучения видам речевой деятельности, нацеленные на консолидированное развитие умений чтения, аудирования и говорения. Например, с помощью ресурса Thinglink была подготовлена система мультимедийных разноуровневых упражнений. Студентам было предложено задание по чтению небольших текстов (на уровне абзаца), за которым следовало задание на изучение учебного материала путем чтения аутентичного текста или прослушивания подкастов, или просмотра видео, или выполнения теста по чтению и аудированию по пройденному ма-

териалу. Вариативными были режимы выполнения данного типа заданий: или на занятиях, или в форме самостоятельной работы.

Учитывая трудности, которые студенты испытывают в процессе обучения аудированию, и сложность тестовых заданий по аудированию в системе международных экзаменов, нами была разработана система упражнений на формирование различных механизмов аудирования. В частности, с помощью ресурсов Edpuzzle и Learnis были созданы интерактивные учебные видеоматериалы, способствующие развитию таких микроумений, как удерживать информацию в краткосрочной памяти, определять наличие/отсутствие запрашиваемой информации в прослушанном отрывке или в визуальном ряде, понимать структуру аудиотекста, различать факты и мнения. Отличительная особенность работы с аудиотекстом с помощью данного онлайн-инструмента состояла в том, что студенты прослушивали аудиозапись, разбитую на структурно-смысловые отрезки устной речи 45–60 с, отвечали на вопрос для контроля понимания в конце каждого отрезка и проверяли правильность своего ответа. Режим предъявления усложнялся в последующих упражнениях по мере развития умения детального понимания текста путем увеличения объема информации на единицу времени.

Онлайн-инструмент Migo позволил организовать работу над развитием речевого умения чтения. На дотекстовом этапе была организована работа с заголовками и над формулированием гипотез о содержании текста, используя прием мозгового штурма и опции поиска в интернете и загрузки картинки-ассоциации, связанной с предполагаемым содержанием текста. На текстовом этапе интерактивная доска использовалась в зависимости от вида чтения или для выполнения упражнений в предложенных шаблонах, или путем отбора и создания своего шаблона (использование графических средств представления информации при работе с текстом). Послетекстовый этап, направленный на проверку понимания прочитанного текста и использование ситуации текста для развития умений говорения и письма, организовывался на основе всех зафиксированных каждым обучающимся записей на предыдущих этапах, что не только сократило формальную процедуру контроля над уровнем сформированности речевого умения, но и позволило организовать коллективное обсуждение выполненных заданий в форме микропроектов по прочитанному.

Важная роль в обучении иностранному языку в дистанционном формате отводилась учебным умениям, в частности умениям использовать цифровые инструменты для изучения иностранного языка. С учетом условий обучения и положительного взаимовлияния речевых умений и цифровых умений [8], виды речевой деятельности выступали как цели и как средства обучения, когда студентам давалось задание по созданию групповых проектов и презентаций с использованием цифровых ресурсов. Студенты предварительно знакомились с основными инструментами цифровой платформы Thinglink (в индивидуальном или групповом режиме, или под руководством преподавателя) и анализировали предлагаемые примеры с

точки зрения целей, средств их реализации и содержания. В процессе создания собственного проекта студентами осуществлялся поиск соответствующих аутентичных материалов (тексты, видео, инфографика, тесты, опросники и др.). В дальнейшем созданные проекты использовались в качестве образовательных ресурсов для других учебных групп.

В результате был создан и апробирован комплекс технологических решений, включающий в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру и методы обучения иностранным языкам и разработанный с учетом новых образовательных условий.

Исходя из плана содержания учебного процесса, определены три контрольные точки срезов в форме тестирования по двум видам речевой деятельности – аудирование и чтение: диагностическое, промежуточное и итоговое тестирование. Все три контрольных тестирования студентов традиционной формы обучения и дистанционной формы обучения проводились по единым контрольно-измерительным материалам в формате международного экзамена IELTS по следующему графику:

1) проведение входного диагностического среза для контроля общего уровня владения английским языком в начале 1-го семестра курса;

2) проведение промежуточного контрольного среза для соотнесения результатов входного тестирования и последующего контрольного оценивания и отслеживания прогресса студентов в конце 1-го семестра курса;

3) проведение итогового контрольного среза в конце 2-го семестра курса.

Тестовые задания по чтению и аудированию оценивались по следующим критериям:

95–100% правильных ответов – 10 баллов;

85–94% правильных ответов – 9 баллов;

75–84% правильных ответов – 8 баллов;

65–74% правильных ответов – 7 баллов;

55–64% правильных ответов – 6 баллов;

45–54% правильных ответов – 5 баллов;

35–44% правильных ответов – 4 балла;

25–34% правильных ответов – 3 балла.

Анализ данных. В исследовании был использован количественный анализ данных посредством метода математической статистики, реализованного на языке программирования Python и в программе Microsoft Excel. С помощью мер центральной тенденции были проанализированы наиболее типичные значения (баллы) для студентов традиционной формы обучения (контрольная группа) и дистанционной формы обучения (экспериментальная группа).

ANOVA был использован для сравнения результатов диагностического, промежуточного и итогового тестов (общий итог, аудирование и чтение) при традиционной форме обучения и при дистанционной форме обучения, а также для сравнения результатов промежуточного и итогового тестов (общий итог, аудирование и чтение) между традиционной формой обучения и дистанционной формой обучения.

Помимо этого, чтобы проверить вероятность существования альтернативной гипотезы о том, что каждый из методов обучения приводит к разному среднему баллу итогового теста (общий итог, аудиро-

вание, чтение), после учета текущей оценки студента в группе, был проведен регрессионный анализ ANCOVA.

Студенты обеих групп (традиционного метода обучения и дистанционного) обучались один семестр в традиционном формате; при этом промежуточное тестирование было организовано в едином формате в аудитории. ANCOVA использовалась для определения того, существует ли статистически значимая разница между средними значениями двух независимых групп после контроля ковариат. Средние значения промежу-

точного теста (общий итог, аудирование, чтение) студентов традиционной формы и дистанционной формы обучения рассматривались как ковариаты.

Результаты

Результаты трех контрольных срезов сформированности речевых умений аудирования и чтения у студентов традиционной формы обучения (ТО) и дистанционной формы обучения (ДО) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностического, промежуточного и итогового тестирования студентов традиционной формы обучения и дистанционной формы обучения

Тестирование	Наиболее частый балл (MODE)		Среднее арифметическое (AVERAGE)		Стандартное отклонение (SD)		Размах (MAX-MIN)	
	ТО	ДО	ТО	ДО	ТО	ДО	ТО	ДО
ОБЩИЙ ИТОГ								
Диагностический тест	4	4	4,1	4,7	1,3	1,3	5	5
Промежуточный тест	7	6	6,1	5,9	1,3	1,5	5	5
Итоговый тест	8	8	7,3	7,6	1,7	1,1	6	5
АУДИРОВАНИЕ								
Диагностический тест	4	4	3,8	3,7	1,3	1,5	5	6
Промежуточный тест	6	4	5,2	4,4	1,7	2,1	7	7
Итоговый тест	6	7	6,1	6,5	2,1	1,4	8	5
ЧТЕНИЕ								
Диагностический тест	4	6	4	5,3	1,2	1,9	4	5
Промежуточный тест	6	5	6,6	6,9	1,6	1,9	8	7
Итоговый тест	9	8	7,8	8,2	1,5	1,6	6	6

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностического, промежуточного и итогового тестирования студентов традиционной формы обучения и дистанционной формы обучения (используя ANOVA внутри группы)

Тестирование	Традиционная форма обучения	Дистанционная форма обучения
Диагностический тест (общий итог) – промежуточный тест (общий итог) – итоговый тест (общий итог)	F = 44,79, p = 0,000	F = 47,74, p = 0,000
Диагностический тест (аудирование) – промежуточный тест (аудирование) – итоговый тест (аудирование)	F = 15,79, p = 0,000	F = 28,39, p = 0,000
Диагностический тест (чтение) – промежуточный тест (чтение) – итоговый тест (чтение)	F = 60,74, p = 0,000	F = 31,16, p = 0,000

Результаты анализа мер центральной тенденции заключаются в следующем:

Во-первых, выборки студентов по уровню – однородные: дисперсии двух независимых выборок равны, и начальный и контрольный промежуточный уровень владения иностранным языком студентов двух форм обучения совпадает. Возможность искажения результатов по причине неравной начальной позиции исследуемых групп исключена.

Во-вторых, значения стандартного отклонения и размах результатов диагностического, промежуточного и итогового тестирования студентов традиционной формы обучения и дистанционной формы обучения являются незначительными и не могут существенно повлиять на результаты исследования.

В-третьих, овладение речевыми умениями аудирования и чтения при обучении иностранному языку в традиционном формате и дистанционном формате происходит в одинаковом темпе и приводит к одинаковым результатам.

Сравнительный анализ результатов диагностического, промежуточного и итогового тестов (общий итог, аудирование и чтение) при традиционной форме обучения и при дистанционной форме обучения пока-

зал статистически значимую разницу ($p = 0,000$) (табл. 2). Студенты обоих форматов обучения продемонстрировали стабильное улучшение результатов к концу периода исследования.

Дополнительное сопоставление результатов итогового тестирования студентов традиционного и дистанционного формата обучения, а также результатов промежуточного тестирования студентов традиционного и дистанционного формата обучения, которое проводилось для того, чтобы перепроверить полученные выше результаты, еще раз подтвердило тот факт, что результаты обучения студентов не зависят от формы обучения.

Сравнительный анализ результатов промежуточного и итогового тестов (общий итог, аудирование и чтение) между традиционной формой обучения и дистанционной формой обучения не показал статистически значимую разницу ($p > 0,05$) (табл. 3).

P-значение при сопоставлении результатов итогового тестирования студентов традиционного и дистанционного формата обучения оказалось равным 0,34, т.е. больше уровня значимости 0,05. Значит статистически достоверные различия обнаружены не были, и нулевая гипотеза не могла быть отклонена.

Р-значение при сопоставлении результатов промежуточного тестирования студентов традиционного и дистанционного формата обучения оказалось равно 0,58, т.е. намного больше уровня значимости 0,05. Следовательно, аргументов для опровержения нулевой гипотезы было явно недостаточно и она не могла быть отклонена.

Результаты регрессионного анализа ANCOVA (табл. 4) также показали, что не существует статистически значимой разницы между средними значениями общего итога: $F(1,76) = 1,828$, $p = 0,18$; аудирования:

$F(1,76) = 2,142$, $p = 0,15$; чтения: $F(1,76) = 0,575$, $p = 0,45$, итогового теста группы традиционного обучения и группы дистанционного обучения. Значение – больше 0,05, следовательно, мы не можем отвергнуть нулевую гипотезу о том, что каждый из методов обучения приводит к одному и тому же среднему баллу итогового теста (общий итог, аудирование, чтение), даже после учета текущей оценки студента в группе. Следовательно, не существует статистически значимой разницы между средними значениями двух независимых групп после контроля ковариат.

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов диагностического, промежуточного и итогового тестирования студентов традиционной формы обучения и дистанционной формы обучения (используя ANOVA между группами)

Традиционная форма обучения и дистанционная форма обучения	
Промежуточный тест (общий итог)	$F = 0,31$, $p = 0,58$
Промежуточный тест (аудирование)	$F = 2,98$, $p = 0,09$
Промежуточный тест (чтение)	$F = 0,36$, $p = 0,55$
Итоговый тест (общий итог)	$F = 0,90$, $p = 0,34$
Итоговый тест (аудирование)	$F = 0,37$, $p = 0,55$
Итоговый тест (чтение)	$F = 0,85$, $p = 0,36$

Таблица 4

Анализ средних значений групп традиционной формы обучения и дистанционной формы обучения (используя ANCOVA)

Source	SS	DF	F	p-unc	np2
Группа	2,930807	1	1,827746	0,180404	0,023485
Промежуточный тест (общий итог)	33,34893	1	20,79747	1,92E-05	0,214856
Residual	121,8666	76			
Группа	5,72874	1	2,142273	0,147413	0,027415
Промежуточный тест (аудирование)	46,99434	1	17,57362	7,39E-05	0,187805
Residual	203,2347	76			
Группа	1,372805	1	0,574719	0,450734	0,007505
Промежуточный тест (чтение)	22,89232	1	9,583782	0,002748	0,111981
Residual	181,5375	76			

На основании полученных результатов мы можем сделать следующие выводы:

1. При условии адаптации учебно-методического комплекса к условиям обучения, проходящего полностью в дистанционном формате, овладение речевыми умениями аудирования и чтения при обучении иностранному языку приводит к таким же результатам, что и обучение в традиционном формате. Таким образом, формат обучения не влияет на достижение результатов обучения, заявленных в учебной программе.

2. Овладение речевыми умениями аудирования и чтения при изучении иностранного языка в дистанционном и традиционном формате происходит в одинаковом темпе.

3. Рецептивная компетенция может быть эффективно сформирована как в традиционном, так и в онлайн-режиме обучения иностранному языку.

Заключение

Благодаря накопленному опыту в области преподавания иностранных языков в глобальном образовательном пространстве и развивающейся информационно-коммуникационной инфраструктуре становится возможным создание комплексов дистанционных образовательных технологий и педагогических технологий для решения современных задач по формированию

иностранной коммуникативной компетенции, которые смогут гарантировать устойчивую эффективность и успешность изучения иностранных языков в неязыковом вузе.

В данном исследовании была предложена авторская адаптация традиционного учебно-методического комплекса к условиям обучения, проходящего полностью дистанционно. При разработке методики обучения иностранному языку в дистанционном формате в течение длительного времени авторы учитывали заявленные в программе результаты обучения и принцип взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам речевой деятельности и отбирали дистанционные образовательные технологии, которые обеспечивали достижение целей обучения и возможность усвоения содержания обучения в существующих условиях.

Экспериментальная апробация данной методики опровергла гипотезу, что дистанционная и традиционная формы учебной деятельности, направленной на формирование у студентов речевых умений аудирования и чтения, оказывают разную степень влияния на результаты учебной деятельности. Сравнительный количественный анализ результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах в ходе обучения рецептивным видам речевой деятельности, показал, что овладение речевыми умениями аудиро-

вания и чтения при обучении иностранному языку в традиционном формате и дистанционном формате происходит в одинаковом темпе и приводит к одинаковым результатам.

Полученные результаты разведывательного исследования могут быть полезны для разработки программы обучения студентов. В дальнейшем на их основании может быть определено соотношение традиционного формата обучения и обучения онлайн.

Исследования в этом направлении могут быть продолжены. На наш взгляд, необходимо провести более масштабное исследование по сравнению эффективности дистанционного и традиционного фор-

мата обучения иностранному языку. Участниками исследования могут стать учащиеся разных возрастных групп, с разным уровнем образования и компьютерной грамотности. Помимо этого, интересным представляется проведение кросс-культурного исследования по этому вопросу. Авторы также считают необходимым проведение исследования эффективности обучения продуктивным видам речевой деятельности в формате дистанционного обучения.

Авторы выражают благодарность М.А. Уткину за помощь в получении количественных результатов методами математической статистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bonk C.J. Keynote: What is the State of E-learning? Reflections on 30 Ways Learning is Changing // Journal of Open, Flexible and Distance Learning. 2016. Vol. 20 (2). P. 6–12.
2. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. Оренбург : ОГУ, 2012. 291 с.
3. Christensen C.M., Horn M.B., Johnson C.W. Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. McGraw-Hill, 2008.
4. Cheung S.K.S., Kwok L.F., Phusavat K., Yang H.H. Shaping the Future Learning Environments with Smart Elements: Challenges and Opportunities // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. Vol. 18 (1). DOI: 10.1186/s41239-021-00254-1
5. Delvand S.A., Heidar D.M. Computerized Group Dynamic Assessment and Listening Comprehension Ability: Does Self-Efficacy Matter // Journal of Language and Education. 2020. Vol. 6 (1). P. 157–172.
6. Wang Y.H. Promoting Contextual Vocabulary Learning through an Adaptive Computer Assisted EFL Reading System // Journal of Computer Assisted Learning. 2016. Vol. 32. P. 291–303.
7. Akiyama Y. Using Skype to Focus on Form in Japanese Telecollaboration: Lexical Categories as a New Task Variable // Computer-Assisted language learning: Concepts, methodologies, tools, and applications. 2019. P. 617–647.
8. Tour E. Teaching Digital Literacies in EAL / ESL classrooms: Practical Strategies // TESOL Journal. 2019. DOI: 10.1002/tesj.458
9. Rasskazova T., Muzafarova A., Daminova J., Okhotnikova A. Challenges of Teaching a Blended English Course to University Students // The International Scientific Conference eLearning and Software for Education. “Carol I” National Defence University. 2017. Vol. 3. P. 303–308.
10. Рябова А.И. Обучение способам работы с текстом в контексте дистанционного образования // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. Т. 10, № 1. С. 47–51.
11. Antonova K., Tyrkheeva N. Formative Assessment of Critical Reading Skills in Higher Education in Russia in the Context of Emergency Remote Teaching // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2021. Vol. 2. P. 137–148.
12. Хонамри Ф., Азизи М., Кралик Р. Использование интерактивного электронного перевернутого обучения для улучшения критического чтения студентов // Science for Education Today. 2020. № 1. С. 25–42.
13. Ulla M.B., Perales W.F. The Adoption of Facebook as a Virtual Class Whiteboard: Promoting EFL Students’ Engagement in Language Tasks // TESOL Journal. 2020. DOI: 10.1002/tesj.515
14. Sari A.R., Bonk C.J., Zhu M. MOOC Instructor designs and Challenges: What Can be Learned from Existing MOOCs in Indonesia and Malaysia? // Asia Pacific Education Review. 2020. Vol. 21 (1). P. 143–166.
15. Huang H.-M. Student Perceptions in an Online Mediated Environment // International Journal of Instructional Media. 2002. Vol. 29 (4). P. 405–422.
16. Newlin M.H., Lavooy M.J., Wang A.Y. An Experimental Comparison of Conventional and Web-based Instructional Formats // North American Journal of Psychology. 2005. Vol. 7. P. 327–336.
17. Simpson J. Computer-mediated Communication // ELT Journal. 2002. Vol. 56 (4). P. 414–415.
18. Marcketti S.B., Yurchisin J. Student Perceptions of a Hybrid Course // Academic Exchange Quarterly. 2002. Vol. 9 (3). P. 317–320.
19. Lampert M.A., Hill R.J. Impact of Hybrid Instruction on Student Achievement in Post-secondary Institutions: A Synthetic Review of the Literature // Journal of Instructional Research. 2012. Vol. 1. P. 49–58.
20. Kukartsev V.V., Chzhan E.A., Tynchenko V.S., Antamoshkin O.A., Stupina A.A. Development of Adaptive Educational Course in the SibFU E-Learning System Journal of Siberian Federal University // Humanities & Social Sciences. 2018. Vol. 5 (11). P. 740–752.
21. Vainshtein I.V., Shershneva V.A., Esin R.V., Noskov M.V. Individualisation of Education in Terms of E-learning: Experience and Prospects // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2019. № 12. P. 1753–1770.
22. Broeckelman-Post M.A., Mazer J.P. Editors’ Introduction // Communication Education. 2021. Vol. 70 (2). P. 200–201.
23. Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Пестрикова С.М. Как влияет сейчас и повлияет в перспективе перевод образовательного процесса в дистанционный режим на образовательные результаты // Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/803-tarasova-ekspertiza> (дата обращения: 13.04.2021).
24. Hew K.F., Jia, C., Gonda D.E., Bai Sh. Transitioning to the “New Normal” of Learning in Unpredictable Times: Pedagogical Practices and Learning Performance in Fully Online flipped Classrooms // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17. Art. № 57. DOI: 10.1186/s41239-020-00234-x
25. Regele M.D. Pedagogy and Profit? Efforts to Develop and Sell Digital Courseware Products for Higher Education // American Educational Research Journal. American Educational Research Association. 2020. Vol. 57 (3). P. 1125–1158.
26. Croucher T.S., Stephen M. A Cross-Cultural Analysis of Teacher Confirmation and Student Motivation in China, Korea, and Japan. URL: <https://immi.se/intercultural/nr47/shen.html> (дата обращения: 13.04.2021).
27. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М. : Мос. гос. лингв. ун-т, 2003. 256 с.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 25 ноября 2021 г.

Evaluating the Impact of Distance Learning on Students' Development of Foreign Language Competency in Non-Linguistic Specialties

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 473, 193–202.

DOI: 10.17223/15617793/473/24

Tatiana I. Utkina, National Research University Higher School of Economics (Perm, Russian Federation). E-mail: tutkina@hse.ru

Natalia E. Riapina, National Research University Higher School of Economics (Perm, Russian Federation). E-mail: nryapina@gmail.com

Keywords: distance learning; traditional education; digitization; information technology; electronic sources of information.

The article focuses on assessing the effectiveness of foreign language teaching in online learning environment compared to traditional face-to-face educational environment. The literature review shows the main directions of modern online teaching in relation to the use of distance education technologies. Among the popular technologies are online courses on digital platforms, a hybrid format of learning and electronic textbooks. The study was conducted in 2018–2019 and 2019–2020 academic years at the National Research University Higher School of Economics in Perm. The results were based upon empirical data obtained through pre-tests, mid-term tests and post tests of the first-year students of economics aged 18 to 20 ($n=79$) who enrolled for an EGAP course. The students of the 2018–2019 academic year formed a control group ($n=37$). The students of the 2019–2020 academic year formed an experimental group ($n=42$). In the 2018–2019 academic year the foreign language course was conducted in the traditional format, including contact work (144 hours) and independent work (160 hours). 20% of independent work was organized by using LMS. In the 2019–2020 academic year, the first semester was organized in the traditional format, including contact work (60 hours) and independent work (67 hours). Starting from the second semester, the students studied online with contact work (84 hours) and independent work (93 hours). Teaching methods and teaching materials in the second semester of the 2019–2020 academic year were tailored to the peculiarities of the computer-mediated learning and needs of students in such an environment. The study aimed at evaluating the effectiveness of the distance teaching of English with the focus on listening and reading skills. The statistical analysis revealed that the experimental group showed no advantage over the control group. Provided that teaching methods and materials were tailored to the computer-mediated communication between teachers and their students, the learning outcomes of the two educational formats were identical. The study suggests that foreign language listening and reading skills can be effectively developed in both traditional and online foreign language teaching. The results of the research can help to determine the ratio between traditional and online learning in the future.

REFERENCES

1. Bonk, C.J. (2016) Keynote: What is the State of E-learning? Reflections on 30 Ways Learning is Changing. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*. 20 (2). pp. 6–12.
2. Krasil'nikova, V.A. (2012) *Ispol'zovanie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii v obrazovanii: ucheb. posobie* [The use of information and communication technologies in education: textbook]. 2nd ed. Orenburg: Orenburg State University.
3. Christensen, C.M., Horn, M.B. & Johnson, C.W. (2008) *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill.
4. Cheung, S.K.S. et al. (2021) Shaping the Future Learning Environments with Smart Elements: Challenges and Opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 18 (1). DOI: 10.1186/s41239-021-00254-1
5. Delvand, S.A. & Heidar, D.M. (2020) Computerized Group Dynamic Assessment and Listening Comprehension Ability: Does Self-Efficacy Matter. *Journal of Language and Education*. 6 (1). pp. 157–172.
6. Wang, Y.H. (2016) Promoting Contextual Vocabulary Learning through an Adaptive Computer Assisted EFL Reading System. *Journal of Computer Assisted Learning*. 32. pp. 291–303.
7. Akiyama, Y. (2019) Using Skype to Focus on Form in Japanese Telecollaboration: Lexical Categories as a New Task Variable. In: *Computer-Assisted language learning: Concepts, methodologies, tools, and applications*. IRMA. pp. 617–647.
8. Tour, E. (2019) Teaching Digital Literacies in EAL/ESL classrooms: Practical Strategies. *TESOL Journal*. DOI: 10.1002/tesj.458
9. Rasskazova, T. et al. (2017) Challenges of Teaching a Blended English Course to University Students. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*. Vol. 3. "Carol I" National Defence University. pp. 303–308.
10. Ryabova, A.L. (2021) Work on the Text in the Context of Distance Education. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 10 (1). pp. 47–51. (In Russian).
11. Antonova, K. & Tyrkheeva, N. (2021) Formative Assessment of Critical Reading Skills in Higher Education in Russia in the Context of Emergency Remote Teaching. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2. pp. 137–148.
12. Khonamri, F., Azizi, M. & Kralik, R. (2020) Using Interactive E-based Flipped Learning To Enhance Efl Literature Students' Critical Reading. *Science for Education Today*. 1. pp. 25–42. (In Russian).
13. Ulla, M.B. & Perales, W.F. (2020) The Adoption of Facebook as a Virtual Class Whiteboard: Promoting EFL Students' Engagement in Language Tasks. *TESOL Journal*. DOI: 10.1002/tesj.515
14. Sari, A.R., Bonk, C.J. & Zhu, M. (2020) MOOC Instructor designs and Challenges: What Can be Learned from Existing MOOCs in Indonesia and Malaysia? *Asia Pacific Education Review*. 21 (1). pp. 143–166.
15. Huang, H.-M. (2002) Student Perceptions in an Online Mediated Environment. *International Journal of Instructional Media*. 29 (4). pp. 405–422.
16. Newlin, M.H., Lavooy, M.J. & Wang, A.Y. (2005) An Experimental Comparison of Conventional and Web-based Instructional Formats. *North American Journal of Psychology*. 7. pp. 327–336.
17. Simpson, J. (2002) Computer-mediated Communication. *ELT Journal*. 56 (4). pp. 414–415.
18. Marcketti, S.B. & Yurchisin, J. (2002) Student Perceptions of a Hybrid Course. *Academic Exchange Quarterly*. 9 (3). pp. 317–320.
19. Lampert, M.A. & Hill, R.J. (2012) Impact of Hybrid Instruction on Student Achievement in Post-secondary Institutions: A Synthetic Review of the Literature. *Journal of Instructional Research*. 1. pp. 49–58.
20. Kukartsev, V.V. et al. (2018) Development of Adaptive Educational Course in the SibFU E-Learning System Journal of Siberian Federal University. *Humanities & Social Sciences*. 5 (11). pp. 740–752.
21. Vainshtein, I.V. et al. (2019) Individualisation of Education in Terms of E-learning: Experience and Prospects. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 12. pp. 1753–1770.
22. Broeckelman-Post, M.A. & Mazer, J.P. (2021) Editors' Introduction. *Communication Education*. 70 (2). pp. 200–201.
23. Tarasova, N.V., Pastukhova, I.P. & Pestrikova, S.M. (n.d.) *Kak vliyaet seychas i povliyaet v perspektive perevod obrazovatel'nogo protsessa v distantsionnyy rezhim na obrazovatel'nye rezul'taty* [How the transfer of the educational process to a remote mode affects educational results]

- now and in the future]. [Online] Available from: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/803-tarasova-ekspertiza> (Accessed: 13.04.2021).
24. Hew, K.F. et al. (2020) Transitioning to the “New Normal” of Learning in Unpredictable Times: Pedagogical Practices and Learning Performance in Fully Online flipped Classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 17 (57). DOI: 10.1186/s41239-020-00234-x
 25. Regele, M.D. (2020) Pedagogy and Profit? Efforts to Develop and Sell Digital Courseware Products for Higher Education. *American Educational Research Journal*. 57 (3). pp. 1125–1158.
 26. Croucher, T.S. & Stephen, M. (2018) *A Cross-Cultural Analysis of Teacher Confirmation and Student Motivation in China, Korea, and Japan*. [Online] Available from: <https://immi.se/intercultural/nr47/shen.html> (Accessed: 13.04.2021).
 27. Iriskhanova, K.M. (ed.). (2003) *Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka* [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]. Moscow: Moscow State Linguistic University.

Received: 25 November 2021