
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-40

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: УРОКИ ВЫНУЖДЕННОГО ПЕРЕХОДА В ОНЛАЙН

Е. Б. Ястребова¹, М. А. Чигашева², С. В. Евтеев³

*Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
(МГИМО МИД России), Москва, Россия.*

E-mail: ¹e.yastrebova@inno.mgimo.ru; ²mchigasheva@mail.ru; ³sergevt@inbox.ru

Аннотация. *Введение.* Незапланированный переход к онлайн обучению весной 2020 года привел к тому, что учебные заведения с разным уровнем технической, методической и кадровой готовности мгновенно оказались в совершенно новых условиях работы. Можно предположить, что в это время система образования во всех странах, затронутых пандемией, прошла некую точку невозврата – таким как раньше процесс обучения не будет. Каким он будет, во многом зависит от того, какие уроки педагогическое сообщество извлечет из этого опыта.

Цель исследования – определение степени успешности опыта вынужденного перехода в онлайн и выявление методических ресурсов, необходимых для сохранения качества языковой подготовки в разных форматах обучения.

Методология, методы и методики. Исследование проводилось с опорой на личностно-деятельностный подход в обучении, принципы дистанционного обучения и включало анализ практического опыта обучения онлайн в разных странах до и во время пандемии COVID-19. Для сбора эмпирического материала использовался метод анкетирования. Участие в опросе приняли преподаватели кафедр иностранных языков МГИМО (общее число полученных анкет 1 329), заведующие кафедрами (15 анкет) и выборочно студенты (201 анкета). Опрос проводился в три этапа – в апреле, июне и сентябре 2020 года. Для статистической обработки данных в программе IBM SPSS Statistics применялись корреляционный анализ, кросстабуляционный анализ, линейный регрессионный анализ и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты. В ходе исследования, во-первых, установлены корреляционные связи между видами аудиторной и самостоятельной работы студентов, формами контроля и активностью, сознательностью и самостоятельностью студентов; доказано, что на эти показатели положительно влияет индивидуализация обучения. Во-вторых, выявлены проблемные зоны в условиях обучения онлайн: недостаточно высокая степень коммуникативности и индивидуализации обучения, а также снижение качества контроля результатов обучения.

Научная новизна. Предпринята попытка оценить опыт форс-мажорного перехода к удаленному обучению иностранным языкам и определить его потенциал для сохранения (и, в перспективе, повышения) качества языковой подготовки в вузе.

Практическая значимость. Выявлены наиболее эффективные виды заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов и формы проверки качества усвоения в формате онлайн, что может помочь преподавателям при работе в этом формате. Обоснована необходимость предусматривать индивидуальные траектории овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, что важно для разработчиков курсов, программ и учебных материалов.

Ключевые слова: иностранные языки, удаленное обучение, дистанционное обучение, языковая подготовка, вовлеченность студентов, индивидуализация обучения, интерактивность, эффективность обучения, успешность перехода к онлайн обучению.

Благодарности. Авторы выражают благодарность коллегам за участие в опросах, кафедре социологии МГИМО МИД России за консультацию и помощь в статистической обработке данных, а также рецензентам и редакции журнала «Образование и наука» за внимательное прочтение, экспертную оценку работы и ценные рекомендации.

Для цитирования: Ястребова Е. Б., Чигашева М. А., Евтеев С. В. Языковое образование в вузе: уроки вынужденного перехода в онлайн // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-40

UNIVERSITY LANGUAGE EDUCATION: LESSONS OF FORCED TRANSITION TO TEACHING ONLINE

E. B. Yastrebova¹, M. A. Chigashева², S. V. Evteev³

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Moscow, Russia.
E-mail: e.yastrebova@inno.mgimo.ru¹; mchigashева@mail.ru²; sergevt@inbox.ru³*

Abstract. Introduction. The unexpected transition to online teaching in spring 2020 resulted in educational institutions differently equipped in terms of technology, methodology and academic staff preparedness. Moreover, educational institutions faced with a totally new working environment. One may assume that during the pandemic, education systems of most countries crossed the Rubicon, and now there is no going back. What learning and teaching will be like in the future depends, to a large extent, on the lessons the teaching community will learn.

The *aim* of the research was to find out how successful the emergency transition to teaching foreign languages online was and to identify technological resources necessary to maintain the quality of foreign language teaching and learning in different educational formats.

Methodology and research methods. The research was carried out in line with the learner-centered activity approach and principles of distant teaching and learning; it also included analysis of online teaching practices across the world before and during the COVID-19 pandemic. The research data was collected via three surveys conducted (with Google forms) among foreign language teachers of MGIMO University (1329 questionnaires) in April, June and Sep-

tember, 2020; 15 heads of foreign language(s) departments (July 2020), and 201 MGIMO students (September 2020). The data was analysed using IBM SPSS Statistics: correlation and cross tabulation analyses, linear regression analysis, and ANOVA.

Results. In the course of the research, the correlations between class activities, self-study assignments, forms of assessment, and students' engagement in learning have been established; as well as the fact that individual approach in teaching has a positive effect on students' activity, responsibility and academic independence. Furthermore, the problems in online teaching have been identified: classes were not communicative enough, nor teaching sufficiently individualised; besides, the quality of assessment declined with the transition to online learning format.

Scientific novelty. An attempt has been made to evaluate the experience of remote teaching foreign languages at university level after the emergency shift to online learning format, and to find out its potential for maintaining (and, in prospect, improving) the quality of language education.

Practical significance. Class activities, self-study assignments and forms of testing found the most effective in this research can be of use to foreign language teachers working online. The need to provide individual trajectories for students to develop communicative competence in a foreign language has been established, which is important for course, programme and teaching materials designers.

Keywords: foreign languages, remote learning, distance learning, language education, students' engagement, individual approach in teaching, interactive classroom environment, effectiveness of teaching and learning, success of transition to online teaching and learning.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to colleagues for participating in the surveys, the Department of Sociology of the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia for advice and assistance in statistical data processing. The authors also thank the reviewers and editorial staff of the Education and Science Journal for careful reading, expert assessment of the manuscript and valuable recommendations.

For citation: Yastrebova E. B., Chigasheva M. A., Evteev S. V. University language education: Lessons of forced transition to teaching online. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (5): 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-40

Введение

Март 2020 года, возможно, войдет в историю как дата рождения новой образовательной парадигмы. Стремительный, вызванный чрезвычайными обстоятельствами переход всего образовательного процесса в Российской Федерации (и в значительной части мира) из традиционной модели очных занятий в модель «всё онлайн» поставил новые и неожиданные задачи перед педагогическим сообществом. Ответ российских вузов на эти вызовы, судя по докладу представителей ректорского сообщества, подготовленного

по заказу Министерства высшего образования и науки, оказался весьма достойным, обозначив вместе с тем слабые места существующей системы образования¹. Таким образом, очевидна необходимость проанализировать различные аспекты дистанционного формата применительно к конкретным дисциплинам и выявить пути сохранения и повышения качества обучения в новых условиях.

Переход в 100 % онлайн стал следствием форс-мажорных обстоятельств, однако сохраняющаяся из-за пандемии нестабильность ситуации уже привела к необходимости использовать разные форматы обучения, включая и новый – гибридный, когда часть студентов находится в аудитории в университете/институте, а часть – в виртуальном учебном классе. Это определяет актуальность постановки проблемы – как сохранить (и потенциально повысить) качество обучения иностранным языкам в условиях работы онлайн. Отметим, что под термином «онлайн обучение» мы подразумеваем перенос занятий в онлайн среду или переход в дистанционный формат, не имея в виду особые технологии обучения.

Цель нашего исследования, проводившегося на базе МГИМО МИД России, состоит в определении степени успешности опыта вынужденного перехода в онлайн и выявлении методических ресурсов, необходимых для сохранения качества языковой подготовки в разных форматах обучения. Успешность перехода в онлайн формат мы понимаем как сохранение качества обучения. Рассматривая обучение как равноправное взаимодействие преподавателя и студентов, вовлеченность последних в учебных процесс считаем ведущей характеристикой его качества.

Исходя из поставленной цели, были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как преподаватели иностранных языков МГИМО оценили вовлеченность студентов в учебный процесс в онлайн формате?
2. Как преподаватели оценивают эффективность дистанционного обучения иностранным языкам в опыте удаленного обучения весной 2020 года и перспективы дистанционного обучения?
3. В какой мере, по оценкам преподавателей, проявились типичные характеристики дистанционного обучения в данном опыте?
4. Что оказалось эффективным в методическом обеспечении обучения иностранным языкам при переходе в онлайн?

¹Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после нее: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523&sphrase_id=40996 (дата обращения 10.05.2021).

5. Какая связь существует между 1) показателями эффективности обучения в дистанционном формате и 2) удовлетворенностью преподавателей методическим обеспечением обучения иностранным языкам, характерным для традиционного формата? Что влияет на удовлетворенность студентов?

6. От каких характеристик преподавателей зависит эффективность обучения иностранному языку в дистанционном формате?

Таким образом, в качестве гипотезы-основания выдвинуто следующее положение:

Вынужденный переход учебного процесса в онлайн выявляет как сильные стороны обучения студентов иностранным языкам в этом формате (методы, приемы и способы организации учебной деятельности студентов, позволяющие реализовать принципы активности, сознательности, интерактивности и индивидуализации обучения), так и слабые, связанные с трудностями реализации принципа коммуникативности и неподготовленностью профессорско-преподавательского состава (ППС) к работе в таком формате.

Исследование, проведенное в рамках одного вуза, не претендует на всеохватывающий и универсальный характер, но выявляет тенденции, представляющие интерес для широкого профессионального сообщества, осмысляющего изменения, которые внесла и продолжает вносить пандемия в систему образования, для авторов, разрабатывающих новые курсы, программы и учебники иностранного языка для вузов, а также для преподавателей-практиков.

Обзор литературы

Обращение к теоретической литературе позволило определить базовые для данного исследования понятия и выяснить, с каким багажом педагогическое сообщество вступило в невиданный по масштабу и неожиданности педагогический эксперимент по переходу к массовому онлайн обучению и какие первые уроки извлекло из полученного опыта. Считаем необходимым остановиться на трех важных вопросах.

Первый вопрос: в какой мере это был опыт дистанционного обучения?

Понятие дистанционного обучения, исторически связанного с заочным форматом, изменилось с появлением и развитием интернет-технологий. Сравнительный анализ понятийного аппарата, проведенный коллективом в составе Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркиной и М. В. Моисеевой в 2004 году, содержит определение, наиболее, на наш взгляд, соответствующее реалиям и сегодняшнего дня. Под дистанционным обучением понимается педагогическое общение, реализуемое средствами интернет-технологий, или «иными

средствами, предусматривающими интерактивность» [1]. Основу образовательного процесса, по мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, составляет в этом случае целенаправленная самостоятельная работа обучающегося [2]. Другие авторы, например В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. И. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулина и А. М. Кондаков, рассматривают дистанционное обучение как технологию построения образовательного процесса исключительно на основе онлайн-курсов, доступ к которым обеспечивается посредством интернета и не требует личного присутствия обучающегося. Важным элементом дистанционного обучения является коммуникация преподавателей и обучающихся, которая обеспечивает контур обратной связи, повышающий педагогическую результативность обучения [3].

В аналитическом докладе представителей ректорского сообщества «Уроки стресс-теста» дистанционное обучение как таковое не рассматривается. Описывая образовательную деятельность в период удаленной работы, авторы оперируют термином «дистанционный формат», что, по сути, представляет собой «удаленное обучение»¹.

Для анализа педагогического опыта весны 2020 года важно определить различие между дистанционным и удаленным обучением. С нашей точки зрения, *удаленное обучение* можно рассматривать как форму обучения онлайн, при которой проведение традиционных занятий (синхронное или асинхронное) опосредовано техническими средствами (компьютер, онлайн платформа). Дистанционное обучение отличается не только одновременное пребывание всех участников в виртуальной аудитории (независимо от выбранной платформы), но и характер их взаимодействия.

Полноценное *дистанционное обучение* – это синхронное (в режиме реального времени) педагогическое общение, которое реализуется с помощью цифровых технологий, опирается на методику обучения, учитывающую возможности и недостатки этих технологий, использует специально разработанные (или адаптированные к нему) учебные материалы и предполагает наличие соответствующих компетенций (как минимум на уровне базовых) у преподавателей и студентов для работы онлайн.

Очевидно, что неподготовленный в силу обстоятельств непреодолимой силы педагогический эксперимент весны 2020 года представляет собой опыт удаленного обучения. К такому же выводу приходят в своей коллективной работе Н. Hodges, St. Moore, B. Lockee, T. Trust и A. Bond [4].

¹Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после нее: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523&sphrase_id=40996 (дата обращения 10.05.2021).

Второй вопрос: какой онлайн опыт был накоплен до форс-мажорного перехода к удаленному обучению?

Очевидно, немалый. В статье Ludwig C. Stephen отмечается, что в Университете Колорадо была предпринята попытка разработать онлайн программы для бакалавриата и магистратуры, которые были запущены осенью 2018 года и предоставляли доступ к высшему образования независимо от происхождения, финансовых возможностей и места проживания студентов [5]. Публикации С. Д. Калининой [6] и С. В. Титовой [7] наглядно демонстрируют, что дистанционные курсы постепенно становятся неотъемлемой частью образовательной среды и в РФ. Некоторые вузы и учебные центры предлагают специально разработанные онлайн курсы для определенной аудитории по обучению отдельным аспектам иностранного языка. Таких курсов, однако, немного, они представляют собой, скорее, самостоятельные блоки и не интегрированы в общую образовательную программу¹. Также не удалось найти ни одной вузовской программы по дисциплине «Иностранный язык» для какого-либо направления подготовки, которая предназначалась бы для дистанционного формата.

Что давно и прочно вошло в практику обучения иностранным языкам в вузе (и в определенной степени в средней школе), так это обращение к интернет-ресурсам; блоги, ютуб, вики, электронные журналы успешно используются для активизации учения. Такие формы онлайн общения и обучения как видеоконференции, вебинары, социальные сети существенно расширили возможности изучения иностранных языков, благодаря погружению в виртуальную иноязычную среду.

Лучшие практики и различные методики использования интернет-технологий применительно к преподаванию иностранных языков описаны во многих работах. G. Dudeney, N. Hockly и M. Pegrum, считая цифровую грамотность одним из ключевых навыков XXI века, предлагают развивать ее в тандеме с языковой компетенцией, обращая внимание в том числе на концепцию PLN (Personal Learning Network) для повышения компетентности преподавателей [8]. Своим опытом делятся N. Hockly и L. Clandfield, описывая специфику онлайн и смешанных курсов, методику их создания, различные инструменты, а также практические задания для развития навыков и умений четырех видов речевой деятельности [9]. Дидактическую концепцию использования информационных технологий в образовательной среде предлагает M. Kerres [10]. J. Buchner и D. Aretz рассматривают возможности применения виртуальной реальности в учебном процессе [11]. Анализу интерактивных форм и цифровых технологий при обучении иностранному

¹LTW: Learning and Teaching with WEB. Режим доступа: <http://learnteachweb.ru/for-students/courses.html> (дата обращения: 10.05.2021).

языку посвящена работа С. В. Титовой, в которой автор особое внимание уделяет массовым открытым онлайн-курсам (МООК) [12]. На преимущества информационно-образовательных и коммуникационных технологий в рамках смешанного обучения (blended learning) в неязыковых вузах указывает Н. В. Мельченкова [13]. Экспериментальная оценка успешности формата blended learning при формировании лексической компетенции на примере одного вуза содержится в работах А. Л. Назаренко [14–15].

О потенциале цифровых технологий в обучении говорит и тот факт, что ни одна международная научно-практическая конференция двух последних десятилетий по проблемам языкового образования не обходит стороной этот вопрос. Например, постоянная секция ежегодной конференции Международной ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IATEFL) «Инновационное использование ТСО» (Innovative Uses of Technology)¹ и аналогичная секция («Электронное обучение иностранным языкам и дистанционное языковое образование») в рамках международной конференции «Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания»².

Таким образом, обзор источников позволяет сделать вывод о единстве взглядов международного педагогического сообщества на использование технических средств и их эффективности в практике обучения иностранным языкам. Вместе с тем, P. Wang, P. Wu, J. Wang, H.-L. Chi и X. Wang отмечают, например, недостаточную разработанность дидактических принципов [16], а A. Fogolin – стратегий дистанционного обучения [17]. J. Roche обращает внимание на ограниченное применение новых методов в практике преподавания [18]. Н. А. Антонова и А. В. Меренков подчеркивают неподготовленность преподавательского состава и студенческой аудитории к работе в новом формате [19]. D. Rösler высказывает критическую точку зрения на преподавание иностранных языков в дистанционном формате в целом [20].

Анализ научной литературы и опыта применения новых технологий в практике преподавания показывает определенное расхождение между теорией и практикой или как минимум их параллельное существование. Для дисциплины «Иностранный язык» теоретические основы дистанционного обучения разработаны достаточно подробно, что отражено в коллективном труде Е. С. Полат с соавт. [1]. Дидактическим принципам дистанционного обучения посвящена фундаментальная работа А. А. Андреева [21],

¹ IATEFL 2016 Birmingham Conference Selections. Edited by Tania Pattison. Printed in Britain by Hobbs the Printers Ltd., Totton, Hampshire, 2017. 242 p.

² Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Т. 2. Москва: МГИМО-Университет, 2015. 696 с.

а основные положения цифровой дидактики рассматривают В. И. Блинов с соавт. [3]. Однако, к сожалению, все это слабо отражено в практике преподавания иностранных языков. Но мнению В. И. Блинова с соавт., открытыми остаются два вопроса: «для чего использовать те или иные цифровые инструменты в обучении?» и «как именно их использовать?» [3].

Третий вопрос: можно ли сегодня сделать какие-либо выводы из опыта удаленного обучения?

В докладе «Уроки стресс-теста» наряду с положительной оценкой отмечается наличие ряда проблемных зон, в частности, необходимость массовой переподготовки педагогических кадров, создания гибких образовательных траекторий и новых форм самостоятельной работы, изменение практик оценки образовательных результатов. Социологический анализ отношения участников образовательного процесса к цифровым технологиям до и в период пандемии, проведенный И. Я. Мурзиной [22] и С. А. Чернышовым [23], с одной стороны, убедительно демонстрирует высокий потенциал новых технологий, с другой – вскрывает проблемные зоны системы образования.

Отметим, что при оценивании первого опыта преподавания онлайн в РФ в публикации О. А. Донских, например, указывается на снижение качества образования [24], а О. В. Михайлов и Я. В. Денисова упоминают значительные трудности, с которыми сталкиваются и преподаватели, и учащиеся [25]. А. М. Андрияшина с соавт. особенно выделяют низкий уровень цифровой компетенции преподавателей [26]. Такой же позиции придерживаются D.A. Mezentceva et al. [27].

Очевидно, что уникальный опыт педагогического эксперимента-2020 требует времени для осмысления. Но в целом приведенный обзор показывает необходимость следующих шагов: 1) поиска путей, которые сделали бы дистанционный формат полноценной и органичной частью образовательного процесса в вузе; 2) выявления проблем и путей их решения применительно к отдельным дисциплинам, в данном исследовании – к иностранному языку.

Методология. Материалы и методы

Настоящее исследование проведено в русле личностно-деятельностного подхода И. А. Зимней [28] и опирается на основополагающие идеи современной педагогики и лингводидактики: 1) в центре процесса обучения находится студент, он является равноправным его участником; 2) обучение иностранному языку имеет коммуникативную направленность.

Исходя из общедидактических принципов обучения, описанных А. А. Адреевым [21], и специфических принципов дистанционного обуче-

ния, разработанных Е. С. Полат с соавт. [1], мы выделили следующие показатели, по которым респонденты из числа преподавателей оценивали эффективность обучения иностранным языкам в удаленном режиме: активность, ответственность (сознательность) и самостоятельность студентов, интерактивность и индивидуальный подход на занятиях.

Для оценки степени успешности перехода в онлайн использовались показатели вовлеченности: посещаемость, подготовленность к занятию и активность на нем, соблюдение сроков сдачи работы, самостоятельность и качество выполнения. Степень успешности оценивалась как среднее всех показателей вовлеченности: 1 – очень низкая, 2 – низкая, 3 – средняя, 4 – выше среднего, 5 – высокая.

Эмпирическое исследование для проверки выдвинутой гипотезы опиралось на методы констатирующего эксперимента (анкетирование) и проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (апрель 2020 года, через три недели после перехода в онлайн) было проведено первичное (разведывательное) анкетирование преподавателей 17 кафедр иностранных языков МГИМО. Было опрошено 685 респондентов, что составляет 86 % от общего количества ППС языковых кафедр. Цель опроса состояла в выяснении общей картины обучения иностранным языкам в новых условиях, а именно: как преподаватели оценивают:

- качество проведенных занятий;
- эффективность дистанционного формата в целом;
- участие студентов в онлайн занятиях.

Гендерные и возрастные показатели, а также опыт работы преподавателей на данном этапе исследования представлялись нерелевантными. Все вопросы были закрытыми, оценка давалась по пятибалльной шкале, где 1 – самая низкая оценка, а 5 – самая высокая оценка. Последний вопрос включал опцию «Ваш комментарий».

Второй этап включал два анкетирования: в июне 2020 года были опрошены 505 преподавателей западных иностранных языков (что составляет 68 % от общего количества ППС данных языковых кафедр) и в июле 2020 года – заведующие кафедрами иностранных языков МГИМО (на вопросы анкеты ответили 15 респондентов). На этом этапе гипотеза-основание была разложена на отдельные гипотезы-следствия для получения более детальной картины опыта обучения иностранным языкам в удаленном формате, с учетом специфики данного предмета (подробнее см. след. раздел).

Анкета для ППС включала три блока вопросов, касающихся оценки эффективности дистанционного формата: 1) в целом; 2) занятий, самостоятельной работы, учебных материалов по иностранному языку; 3) контроля

успеваемости (в том числе, обеспечения академической честности). Четырнадцать (из 32 вопросов) представляли собой вопросы закрытого типа с подробными вариантами ответов, включая вариант «другое». Пять вопросов предполагали развернутый комментарий, что позволило провести как количественный, так и качественный анализ собранных данных. Анкета для заведующих включала 13 вопросов, затрагивавших разные стороны деятельности кафедры в период онлайн работы. Значение для данного исследования имеют ответы на вопросы о перспективах и возможности использования дистанционного формата при обучении иностранным языкам в будущем. На этом этапе ставилась задача выявить наиболее эффективные методы, приемы и способы организации учебной деятельности, используемые преподавателями на онлайн занятиях, безотносительно возраста, стажа работы и опыта владения информационными технологиями респондентов. Эти данные представляются важными для уточнения промежуточных результатов.

Третий этап (сентябрь 2020 года), последовавший за обработкой и первичным анализом уже собранных данных, состоял в анкетировании отдельных групп преподавателей для уточнения, подтверждения или опровержения предварительных выводов второго этапа. Было выдвинуто предположение, что педагогический опыт, уровень владения ИКТ (выбор: нулевой, базовый, продвинутый), опыт преподавания онлайн (выбор: проведение индивидуальных занятий онлайн, преподавание онлайн курсов, отсутствие опыта) влияют на уровень ответственности и активности студентов и на уровень интерактивности и индивидуализации занятий.

Анкета состояла из 7 вопросов; ответы дали 139 респондентов. Преподаватели трех кафедр (английского языка, немецкого языка и испанского языка), принявшие участие в опросе, разделились на три группы по стажу: от 1 до 7 лет – 20,1 % респондентов; от 7 до 18 лет – 23,1 %; свыше 18 лет – 56,8 %, что отражает реальное соотношение ППС кафедр иностранных языков МГИМО по стажу. Используемая в анкете градация по годам педагогического стажа основана на классификации, предложенной Т. Вудворд¹.

В дополнение к выборочному обследованию среди ППС в сентябре был проведен онлайн опрос среди студентов (всего 201 респондент): 2-го курса (42 респондента), 3-го курса (70 респондентов) и 4-го курса (89 респондентов, их опыт онлайн обучения относился к предыдущему курсу). Анкета включала три вопроса: о степени удовлетворенности дистанционным форматом обучения иностранным языкам, об уровне интерактивности и индивидуализации обучения.

¹The professional life cycles of teachers. Режим доступа: <https://www.tttjournal.co.uk/opening-plenary-iatefl-conference-by-tessa-woodward/> (дата обращения 08.05.2021).

Таким образом, принципиальный подход в исследовании «от общего к частному» – от получения самой общей картины к детальной и в заключение – уточняющей, с привлечением большого количества респондентов, представляющих три основные группы участников педагогического процесса в вузе (ППС, руководство в лице заведующих кафедрами и студентов) позволил получить достоверные результаты для проверки нашей гипотезы.

Анкетирование проводилось с использованием Google-форм. Данные представлены в виде валидных процентов (если вопрос предполагал выбор одного ответа) и процента наблюдений, если предполагался множественный выбор. Для проверки отдельных гипотез в программе IBM SPSS Statistics применялись корреляционный анализ, кросстабуляционный анализ, линейный регрессионный анализ и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Связь между переменными считалась значимой, если уровень асимптотической значимости был равен не более 0,05. Чем меньше асимптотическая значимость, тем менее вероятно равенство переменных, а значит – выше вероятность существования различий и зависимости от предиктора. Значение корреляции менее 0,2 рассматривалось как слабая корреляция, 0,2–0,5 – как умеренная, свыше 0,5 – как высокая. Сила (тест-нота) связей устанавливалась с помощью коэффициента Крамера. Принято считать, что коэффициент Крамера менее 0,150 указывает на слабую связь, от 0,150 до 0,250 – на среднюю, от 0,250 до 0,5 – на сильную, свыше 0,5 – на очень сильную связь.

Результаты исследования

Проведенное исследование и анализ полученных эмпирических данных позволили с высокой степенью достоверности установить следующее.

Преподаватели языковых кафедр МГИМО в целом положительно оценили дистанционный формат, исходя из опыта удаленного обучения 2020 года.

Эффективным (полностью или частично) дистанционный формат сочли подавляющее большинство респондентов: 89 % в апреле и 93 % в июне 2020 года. Не менее показательна степень удовлетворенности работой в этом формате. Доля преподавателей, полностью или частично удовлетворенных этим форматом, составила 84,8 % в апреле, 96 % в июне и 95,9 % в сентябре. Средний показатель для студентов 2–4 курса, полностью или частично довольных форматом, составил 95,5 %.

Однако иная картина возникает, когда встает вопрос о перспективах дистанционного обучения иностранным языкам: 6 преподавателей и только 1

заведующий кафедрой видят в нем полноценную замену традиционному обучению, а 4 из 15 заведующих считают, что это приведет к потере качества.

Одновременно общая высокая оценка участия студентов в занятиях демонстрирует тенденцию к понижению в конце семестра: число преподавателей, оценивших работу студентов на «отлично», снизилось на ~12 %.

По мнению преподавателей, студенты продемонстрировали высокую степень вовлеченности в учебный процесс онлайн весной 2020 года.

Максимальными оценками («5» и «4») отмечены такие показатели, как посещаемость (96,8 %) и активность на занятиях (85,5 %). Несколько меньшее количество преподавателей присвоили самые высокие оценки готовности к занятиям, соблюдению сроков выполнения и качеству выполнения заданий (по каждой позиции чуть выше 81 %). По мнению ППС, самостоятельность выполнения заданий заслуживает более низких оценок, по сравнению с другими показателями: только 61,6 % респондентов оценили ее на «отлично» и «хорошо», а 27,7 % поставили ей оценку «удовлетворительно». Таким образом, 32 % респондентов оценили степень вовлеченности как высокую, а 48,7 % – как выше среднего.

Таблица 1

Вовлеченность студентов в учебный процесс (июнь 2020)

Table 1

Students' engagement in learning (June 2020)

Показатели / Parameters	Оценки / Grades				
	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Посещаемость / Attendance	54,3%	42,5%	2,4%	0,2%	0,6%
Активность на занятиях / Being active in class	36%	49,5%	12,1%	2,0%	0,4%
Подготовленность / Being ready for a class	26,7%	54,7%	16,4%	2,0%	0,2%
Соблюдение сроков выполнения заданий / Meeting deadlines	36%	45,5%	15,8%	2,6%	0,1%
Самостоятельность выполнения заданий / Independence in doing assignments	22,3%	39,3%	27,7%	8,9%	1,8%
Качество выполнения заданий / Quality of completed assignments	20,8%	60,5%	15,4%	3,0%	0,3%

В своих комментариях преподаватели (17,4 %) отметили положительную тенденцию – большую заинтересованность и активность благодаря отсутствию отвлекающих факторов.

Уточняющий опрос в сентябре 2020 года показал, как преподаватели оценивали эффективность форс-мажорного онлайн обучения через про-

явление типичных характеристик дистанционного обучения: активности и интерактивности, индивидуализации обучения, а также уровень ответственности (сознательности) студентов (см. таблицу 2). По их мнению, менее всего удалось реализовать индивидуальный подход (сумма оценок «3» и ниже – 28,8 %); выше всего оценили ответственность (сознательность) студентов и их активность (90 % и 89,9 % по сумме оценок «5» и «4»).

Таблица 2

Результаты оценивания онлайн обучения преподавателями (сентябрь 2020)

Table 2

Teachers' assessment of online education (September 2020)

Показатели / Parameters	Оценки / Grades				
	«5»	«4»	«3»	«2»	«1»
Ответственность / Students' sense of ownership	43,2%	46,8%	10,1%	0%	0%
Активность / Students' active involvement	41,7%	48,2%	7,2%	2,2%	0,7%
Интерактивность / Interactive classroom environment	41,7%	41%	15,1%	1,4%	0,7%
Степень реализации индивидуального подхода / Implementation of individual approach	38,8%	32,4%	20,1%	6,5%	2,2%

Студенты, которые оценивали две последние характеристики, дали более высокую оценку по обеим: 53,2 % оценили на «5» степень индивидуализации обучения (ППС – 38,8 %); 54,2 % оценили на «5» интерактивность (ППС – 30,8 %).

Анализ методических аспектов обучения иностранным языкам онлайн выявил следующие особенности и тенденции.

Работа над развитием языковой компетенции студентов сводилась у подавляющего числа преподавателей к:

- 1) объяснению нового материала (более 90 % респондентов);
- 2) выполнению лексических упражнений (90 %);
- 3) выполнению грамматических упражнений (78 %);
- 4) проверке домашних заданий (60 %), при этом 69 % предпочитали проверять упражнения полностью.

При работе над развитием речевых компетенций предпочтение отдавалось:

1) работе с текстом: у 90 % опрошенных – это проверка понимания текста, прочитанного дома; быстрые виды чтения в аудитории практиковали чуть больше 40 % преподавателей;

2) обсуждению прочитанного текста (90 %), подготовленной речи (сообщения – 89 %, презентации – 74 %); неподготовленной монологической речи (80 %); диалогической речи уделялось вдвое меньше внимания (ролевые игры – 45 %, парная работа – 36 %);

3) прослушиванию аудиозаписей / просмотру видеозаписей на уроке с последующим обсуждением (62 % и 66 % соответственно);

4) творческим письменным заданиям на уроке (88 %);

5) устному переводу с листа/экрана (85 %), письменному переводу (67 %).

По мнению опрошенных, наиболее эффективными оказались также следующие виды работы: обсуждение прочитанного текста (69,1 %), подготовленные устные сообщения (60,4 %) и презентации (57,4 %). Далее следует устный перевод с листа/экрана (54,8 %).

Что касается домашних заданий, подавляющее большинство респондентов (94,6 %) использовали те же их виды, что и до перехода в онлайн. Аудиозаписи пересказов текста и устных переводов практиковали 17,1 % и 5,8 % соответственно; индивидуализированные задания – 42,3 %.

Для проверки сформированности языковых и речевых умений и навыков из многочисленных форм контроля преподаватели в основном выбирали перевод предложений с активной лексикой и грамматикой на иностранный язык (78,4 %), индивидуальный опрос (75,6 %) и фронтальный опрос (74,9 %).

Уровень удовлетворенности используемыми формами контроля оказался весьма невысоким. Только две формы контроля более половины опрошенных сочли эффективными: индивидуальный опрос (59,3 %) и перевод предложений на иностранный язык (57,5 %). Более подходящие для контроля онлайн задания, созданные с помощью конструктора тестов, и индивидуализированные тесты использовали только треть респондентов, а сочли эффективными еще меньше (19 % и 24,4 % соответственно).

В комментариях 66 % преподавателей отметили неэффективность традиционных форм контроля в формате онлайн. Половина (51 %) респондентов указали на возросшую академическую нечестность со стороны студентов, что нивелирует все усилия преподавателей, а также ставит в невыгодное положение большинство честных студентов.

В качестве учебных материалов для обучения иностранным языкам онлайн 80 % преподавателей использовали традиционный (бумажный) учебник, 66 % – его электронный вариант, 48 % – фото и сканы страниц из учебников. «Другие» варианты (22 %) представляют два основных «источника»: интернет-ресурсы и собственные специально разработанные материалы.

В ходе исследования проверен ряд гипотез о наличии связей между показателями эффективности обучения и степенью удовлетворенности ППС и студентов, видами учебных заданий и форм проверки; а также о наличии зависимости от педагогического стажа, компьютерной грамотности и опыта работы онлайн. Гипотезы были проверены с помощью кросстабуляционного анализа и подтверждены с помощью корреляционного, ниже приведены результаты последнего. Вывод о наличии связи переменных и ее тесноте делался на основании уровня асимптотической значимости (далее – Знч), значений коэффициента корреляции (далее – коэф. коррел.), коэффициента Крамера (далее – коэф. Крамера).

а. Гипотеза о наличии связи между активностью студентов и видами работ, которые респонденты признали эффективными, была подтверждена в отношении четырех из них:

- обсуждение прочитанного текста (Знч = 0,025 и коэф. коррел. = 0,099);
- подготовленные сообщения студентов по предложенным темам (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,192);
- презентации студентов (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,158);
- устный перевод с листа / с экрана (Знч = 0,002, коэф. коррел. = 0,137).

б. Гипотеза о наличии связи между активностью и формами проверки подтвердилась только в отношении фронтального опроса (Знч = 0,016, коэф. коррел. = 0,108).

с. Гипотеза о наличии связи между подготовленностью к онлайн-занятиям и видами работ, признанными эффективными, была подтверждена. Повышению подготовленности способствуют:

- подготовленные сообщения студентов по темам, (Знч = 0,001, коэф. коррел. = 0,152);
- презентации (Знч = 0,001, коэф. коррел. = 0,150);
- творческие письменные задания (Знч = 0,004, коэф. коррел. = 0,129);
- устный перевод с листа/экрана (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,180).

д. Гипотеза о наличии связи между подготовленностью студентов к онлайн занятиям и формами проверки, была подтверждена в отношении двух форм:

- перевод текста с иностранного языка и на иностранный язык (Знч = 0,003, коэф. коррел. = 0,130);
- устная презентация выполненного проекта (Знч = 0,009, коэф. коррел. = 0,117).

е. Гипотеза о наличии связи между самостоятельностью и видами работ на онлайн занятиях была подтверждена. Установлено, что самостоятельность выполнения заданий студентами тем выше, чем меньше само задание предполагает времени на обдумывание:

- обсуждение прочитанного текста (Знч = 0,001, коэф. коррел. = 0,146);

– перевод с листа / с экрана (Знч = 0,000, коэф.коррел. = 0,160).

Одновременно, самостоятельность выполнения заданий тем выше, чем больше оно индивидуализировано, как в случае такого вида работы как подготовленные сообщения студентов (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,164).

f. Гипотеза о наличии связи между качеством выполнения заданий и использованием определенных видов работ на онлайн занятиях подтвердилась в отношении четырех видов работ:

– подготовленные сообщения студентов по теме, (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,171);

– презентации студентов (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,155);

– обсуждение прочитанного текста (Знч = 0,011, коэф. коррел. = 0,113);

– устный перевод с листа / экрана (Знч = 0,008, коэф.коррел. = 0,118).

Подтвердилась гипотеза о наличии связи между удовлетворенностью преподавателей своей работой в онлайн формате и показателями участия студентов. Удовлетворенность преподавателей тем выше, чем выше показатели участия студентов в занятии и их самостоятельность. Главным фактором, влияющим на удовлетворенность ППС, можно считать качество выполнения заданий студентами, где коэффициент корреляции особенно высок. Данные были подтверждены результатами линейно-регрессионного анализа.

Таблица 3

Взаимосвязь удовлетворенности преподавателей и вовлеченности студентов в учебный процесс

Table 3

Correlation between teachers' satisfaction and students' engagement in learning

Удовлетворенность результатами работы в онлайн-формате / Satisfaction with the results of distance learning work	Посещаемость / Attendance	Активность / Being active in class	Подготовленность / Being ready for a class	Соблюдение сроков выполнения заданий / Meeting deadlines	Самостоятельность выполнения заданий / Independence of doing assignments	Качество выполнения заданий / Quality of completed assignments
Корреляция Спирмена / Spearman's correlation	,255	,354	,415	,363	,398	,424
Знч.(2-сторон) / Values (2-sided)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	497	497	497	497	497	497

Гипотеза о наличии связи между педагогическим стажем и тем, как преподаватели оценивают ответственность (Знч = 0,303) и активность студентов (Знч = 0,883), степень интерактивности (Знч = 0,678) и реализации индивидуального подхода (Знч = 0,347) в онлайн обучении была опровергнута, как видно из приведенных в скобках данных: асимптотическая значимость во всех случаях больше 0,05.

Гипотеза о наличии связи между двумя переменными – уровнем владения ИКТ и опытом преподавания онлайн – и тем, как преподаватели оценивают ответственность и активность студентов, степень интерактивности и реализации индивидуального подхода в опыте онлайн обучения не нашла своего подтверждения: во всех случаях значимость больше 0,05.

Существует, однако, значимая связь между индивидуализацией обучения и наличием опыта проведения онлайн курсов, что установлено в результате кросстабуляционного анализа.

Таблица 4

Взаимосвязь индивидуализации и опыта преподавания онлайн курсов

Table 4

Correlation between individual approach and experience of teaching online courses

Степень реализации индивидуального подхода / Implementation of individual approach	Опыт преподавания онлайн-курса / Experience of online teaching		Итого / Total
	Нет опыта / None	Есть опыт / Some	
1	1–0,8 %	2–9,5 %	3–2,2 %
2	9–7,6 %	0–0,0 %	9–7,6 %
3	26–34,7 %	2–9,5 %	28–20,1 %
4	41–34,7 %	4–19,0 %	45–32,4 %
5	41–34,7 %	13–61,9 %	54–38,8 %
Итого / Total	118–100,0 %	21–100,0 %	139–100,0 %

Наличие связи показывают коэффициенты корреляции Пирсона и Крамера.

	Значение / Values	Асимпт. значимость (2-стор.) / Asymptomatic significance (two-sided)
Хи-квадрат Пирсона / Pearson's chi square	13,947	0,007
V Крамера / Cramer's V	0,317	0,007
Кол-во валидных наблюдений / Number of valid observations	139	

Значимость 0,007 и коэффициент Крамера 0,317 подтверждают наличие значимых различий в степени реализации индивидуального подхода

в группах преподавателей, имеющих и не имеющих опыта проведения онлайн курса. Преподаватели, имеющие опыт проведения онлайн курса, отмечают более высокую степень реализации индивидуального подхода, чем не имеющие такого опыта.

i. Гипотеза о наличии связи между степенью реализации индивидуального подхода к студентам на онлайн занятии и их удовлетворенностью была подтверждена. Чем выше уровень индивидуализации, тем выше удовлетворенность студентов. Значимость 0,000 и коэффициент Пирсона 0,411 подтверждают умеренную положительную связь между переменными.

Таблица 5

Взаимосвязь удовлетворенности студентов и индивидуального подхода

Table 5

Correlation between students' satisfaction and individual approach in teaching

		Удовлетворенность / Satisfaction	Индивидуальный подход / Individual approach
Удовлетворенность / Satisfaction	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	1	,411
	Значимость / Significance		,000
	Всего / Total	201	201
Индивидуальный подход / Individual approach	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	,411	1
	Значимость / Significance	,000	
	Всего / Total	201	201

j. Гипотеза о наличии связи между интерактивностью на онлайн занятиях и удовлетворенностью студентами также нашла свое подтверждение. Значимость 0,000 и коэффициент корреляции Пирсона 0,639 свидетельствует о сильной положительной связи между переменными.

Таблица 6

Взаимосвязь удовлетворенности студентов и интерактивности

Table 6

Correlation between students' satisfaction and interactivity

		Интерактивность / Interactivity	Удовлетворенность / Satisfaction
Интерактивность / Interactivity	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	1	,639
	Значимость / Significance		,000
	Всего / Total	201	201

Удовлетворенность / Satisfaction	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	,639	1
	Значимость / Significance	,000	
	Всего / Total	201	201

к. Учитывая результаты сравнения оценок интерактивности онлайн занятий, данных преподавателями и студентами, можно утверждать, что они совпадают и в среднем составляют 4,3 балла.

Таблица 7

Средние значения. Интерактивность

Table 7

Average values. Interactivity

Статус / Status	Среднее значение / Mean value	Всего / Total	Стандартное отклонение / Standard deviation
Преподаватель / Teacher	4,2158	139	,80544
Студент / Student	4,3582	201	,82525
Всего / Total	4,3000	340	,81902

Средняя оценка интерактивности, данная преподавателями, составляет 4,2. Студенты же в среднем оценивают уровень интерактивности на онлайн занятиях на 4,4.

Таблица 8

ANOVA. Оценка интерактивности студентами

Table 8

ANOVA. Students' assessment of interactivity

	Сумма квадратов / Sum of squares	Степень свободы / Degree of freedom	Средний квадрат / Mean square	F	Значимость / Significance
Между группами / Between groups	1,666	1	1,666	2,494	,115
Внутри групп / Within groups	225,734	338	,668		
Всего / Total	227,400	338			

Значимость 0,115 указывает на то, что это различие в оценке интерактивности не является значимым.

В то же время значимыми являются различия в оценке степени реализации индивидуального подхода.

Таблица 9

Средние значения. Индивидуализация обучения

Table 9

Average values. Individual approach in teaching

Статус / Status	Среднее значение / Mean value	Всего / Total	Стандартное отклонение / Standard deviation
Преподаватель / Teacher	3,9928	139	1,02502
Студент / Student	4,2289	201	,96300
Всего / Total	4,1324	340	,99415

Средняя оценка индивидуализации, данная преподавателями, составляет 4,0, оценка студентами – 4,2.

Таблица 10

ANOVA. Оценка индивидуализации обучения студентами

Table 10

ANOVA Students' assessment of individual approach in teaching

	Сумма квадратов / Sum of squares	Степень свободы / Degree of freedom	Средний квадрат / Mean square	F	Значимость / Significance
Между группами / Between groups	4,579	1	4,579	4,683	,031
Внутри групп / Within groups	330,465	338	,978		
Всего / Total	335,044	339			

Значение F-статистики (4,683) невелико, но с достаточной для опровержения нулевой гипотезы значимостью (0,031). Таким образом, различия между оценками индивидуального подхода, данными преподавателями и студентами, являются значимыми. Выводы сделаны на основе результатов однофакторного дисперсионного анализа.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование и анализ полученных эмпирических данных позволили с высокой степенью достоверности установить следующее.

Преподаватели языковых кафедр МГИМО в целом оценили опыт вынужденного онлайн обучения иностранным языкам как успешный: вовлеченность студентов в учебный процесс (по совокупности таких характеристик, как посещаемость, подготовленность и активность на занятиях, самостоятельность, качество выполнения заданий и соблюдение сроков выполнения) характеризуют как высокую почти треть респондентов (32 %), а почти половина (48,7 %) оценили ее выше среднего. При этом качество выполнения заданий больше всего влияло на степень удовлетворенности преподавателя. Одновременно следует отметить снижение общей оценки вовлеченности студентов в конце семестра. Можно предположить, что это связано с накоплением усталости от переноса традиционных занятий в дистанционный формат.

Также наблюдается расхождение между высокой оценкой степени эффективности дистанционного формата и степени удовлетворенности им и низкой оценкой готовности полностью перейти на дистанционное обучение. Это заставляет предположить, что отдельные стороны онлайн обучения, в частности контроль качества усвоения, в описываемом опыте не соответствуют представлениям ППС об эффективности учебного процесса.

С точки зрения проявления типичных характеристик дистанционного обучения (активности и интерактивности, индивидуализации обучения) более слабым местом, по оценкам ППС, оказывается индивидуализация обучения. При этом наблюдается общая тенденция: более индивидуализированные виды заданий положительно влияют на уровень активности и самостоятельности студентов, подготовленность и качество выполнения заданий. Ожидаемо, что самостоятельность повышается за счет спонтанности выполнения заданий на занятиях.

Анализ методических сторон онлайн обучения выявил эффективные в дистанционном формате виды учебной работы (обсуждение прочитанного текста подготовленные устные сообщения и презентации, устный перевод с листа/экрана). Также оказалось, что преподаватели отдавали предпочтение тем видам работ, которые позволяли им максимально направлять и контролировать учебный процесс, тем самым 1) ограничивали роль студента как его равноправного участника; 2) снижали уровень коммуникативности, уделяя больше времени проверке выполненных дома заданий и сокращая время для спонтанного общения, особенно в формате диалога (полилога). При этом полученные данные свидетельствуют, что контроль качества обучения в удаленном формате с использованием традиционных форм ма-

лоэффективен, а инструментами для контроля в дистанционном режиме в большинстве своем преподаватели не владеют. Кроме того, было выявлено несоответствие учебных материалов новым условиям обучения.

Достаточно неожиданно анализ характеристик ППС, влияющих на эффективность обучения иностранным языкам онлайн, показал, что ни опыт, ни уровень владения ИКТ преподавателей не вызывают заметных изменений в уровне активности, сознательности, самостоятельности студентов и уровне интерактивности на занятиях в целом. В то же время, наличие опыта проведения онлайн курсов положительно влияет на уровень индивидуализации обучения. Последнее представляется особенно значимым, так как на степень удовлетворенности студентов онлайн занятиями положительно влияет, наряду с интерактивностью, индивидуальный подход.

Наше исследование, на данный момент не имеющее опубликованных аналогов (ни в РФ, ни за рубежом), позволяет оценить опыт форс-мажорного онлайн обучения иностранным языкам в вузе с точки зрения факторов, повлиявших не его эффективность, возникших трудностей методического плана, которые могут свидетельствовать о проблемных зонах и в традиционном формате и наметить пути сохранения и повышения качества языковой подготовки при работе в разных форматах.

Заключение

Проведенное исследование показало, что вынужденный переход в онлайн обнажил сильные и слабые стороны обучения иностранным языкам в вузе и создал предпосылки для его совершенствования во всех форматах.

Опыт онлайн обучения иностранным языкам в условиях пандемии весной 2020 года оказался, по мнению преподавателей языковых кафедр МГИМО, успешным. Подавляющее большинство оценили вовлеченность студентов в учебный процесс как высокую или выше среднего и отметили стабильно высокую степень своей удовлетворенности в условиях удаленного обучения. Высокую степень удовлетворенности отметили и студенты.

Преподаватели высоко оценили эффективность обучения иностранным языкам в условиях форс-мажорного перехода в онлайн. К сильным сторонам обучения иностранным языкам в МГИМО следует отнести опору на дидактические принципы сознательности и активности, интерактивности в обучении и, в известной степени, индивидуального подхода, что очевидно объясняет высокий уровень удовлетворенности студентов. Кроме того, из разнообразия методов, приемов и форм организации учебной деятельности студентов в традиционной модели обучения были выделены те, которые

оказались эффективными в дистанционном формате, фактически реализуя прием «перевернутого класс», когда подготовленный и самостоятельно проработанный дома материал актуализируется на занятиях.

Одновременно исследование выявило ряд проблем, которые снижают эффективность обучения иностранным языкам в дистанционном формате, о чем свидетельствует разрыв между ощущением успеха от обучения в дистанционном формате в форс-мажорных условиях и очевидной неготовностью преподавателей переходить на дистанционное обучение как адекватную замену традиционному формату. Как показало исследование, переход к онлайн обучению привел к недостаточной реализации лингводидактического принципа коммуникативности. Дистанционный формат ограничивает активное иноязычное общение между студентами на занятиях, что ведет к потере качества языковой подготовки, так как общение является основой для овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Другая проблема связана с контролем качества обучения. Традиционные формы проверки не являются надежными в дистанционном формате, а овладение инструментами, ему соответствующими, требует времени и переподготовки ППС к работе в онлайн формате.

По итогам исследования выявлены два направления оптимизации языковой подготовки во всех форматах.

1. Дидактическое: усиление индивидуализации обучения иностранным языкам, что, как показывают полученные данные, потенциально способствует повышению активности, сознательности, самостоятельности студентов и уровня их удовлетворенности. Для дистанционного и гибридного форматов особенно актуально выстраивание индивидуальных траекторий достижения учебных целей курса и разработка индивидуализированных заданий для решения конкретных учебных задач.

2. Лингводидактическое: акцент на коммуникативную направленность всех видов аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Для их реализации в ближайшем будущем представляются необходимыми конкретные шаги:

1) адаптация существующих и разработка новых приемов и методик, повышающих коммуникативность и интерактивность в обучении иностранным языкам онлайн и предполагающих разные (в том числе индивидуальные) траектории овладения иноязычной коммуникативной компетенцией;

2) создание мультимедийных учебных материалов, предназначенных для разных форматов и предлагающих выбор индивидуальных траекторий усвоения материала;

3) подготовка (и переподготовка) преподавателей иностранных языков, владеющих основами цифровой педагогики.

Исследование также показало, что назрела необходимость в дальнейшем развитии цифровой лингводидактики, в частности такого направления как контроль и оценивание результатов учебной деятельности по изучению иностранных языков, способных обеспечить объективность, достоверность и сравнимость результатов обучения в разных форматах – традиционном, дистанционном и гибридном.

Список использованных источников

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. Москва: Академия, 2004. 416 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. и др. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112 с.
4. Hodges H., Moore St., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between remote learning and online learning matters // *Educause Review*. 2020. Available from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (date of access: 26.01.2021).
5. Stephen C. Ludwig, Higher Learning: Lessons from an Online Advocate // *Education Studies*. 2018. № 4. P. 167–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-167-187
6. Калинина С. Д. Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогический ресурс или маркетинговый ход? [Электрон. ресурс] // Сборник докладов и тезисов Форума «Преподаватель в среде e-learning» (Москва, 1 июля 2014 г.). Москва: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2014. С. 82–86. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23350940> (дата обращения: 18.02.2021).
7. Титова С. В. МООК в российском образовании [Электрон. ресурс] // *Высшее образование в России*. 2015. № 12. С. 145–151. Режим доступа: <http://www.vovr.ru/nom122015.html> (дата обращения: 16.02.2021).
8. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital literacies (research and resources in language teaching). UK: Routledge, 2020. 400 p. DOI: 10.4324/9781315832913
9. Hockly N., Clandfield L. Teaching online: tools and techniques, options and opportunities. England: Delta Publishing, 2010. 112 p.
10. Kerres M. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote: Monographie. 3., vollst. überarb. Aufl. München: Olenbourg, 2012. 532 S. DOI: 10.1515/9783110456837
11. Buchner J., Aretz D. Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned // *Zeitschrift Medienpädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik)*. 2020. S. 195–216. DOI: 10.21240/mpaed/jb17/2020.05.01.X
12. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. Москва: Эдитус, 2017. 240 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29324944> (дата обращения: 15.02.2021).
13. Мельченкова Н. В. Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса [Электрон. ресурс]

// Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 1-5. С. 1063–1066. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-dlya-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa> (дата обращения: 18.02.2021).

14. Nazarenko A. L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A Case Study Research) // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 77–82. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.018

15. Назаренко А. Л. Метапредметные компетенции и «перевернутый класс»: один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (опыт применения технологии в курсе «ИКТ в лингводидактике») [Электрон. ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 119–127. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901211> (дата обращения 3.03.2021).

16. Wang P., Wu P., Wang J., Chi H.-L., Wang X. A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training // International Journal Environmental Research and Public Health. 2018. № 15(6). P. 1204. DOI: 10.3390/ijerph15061204

17. Fogolin A. Strukturdaten Distance Learning / Distance Education Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen // Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung- 2018. № 1. S. 55–59. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-131

18. Roche J. Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Tübingen: Narr France Attempo Verlag. 2019. 694 S.

19. Антонова Н. А., Меренков А. В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // Интеграция образования. 2018. № 2 (22). С. 37–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247

20. Rösler D. E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Führung. 2004. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004. 246 S.

21. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва: РАО, 1999. 120 с. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23793684> (дата обращения: 22.01.2021).

22. Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. № 10 (22). С. 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115

23. Чернышов С. А. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // Образование и наука. 2021. № 3 (23). С. 131–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155

24. Донских О. А. Новая нормальность? // Высшее образование в России. 2020. № 10 (29). С. 56–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64

25. Михайлов О. В., Денисова Я. В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. № 10 (29). С. 65–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76

26. Андриюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. № 3 (22). С. 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147

27. Mezentceva D. A., Dzhavlahk E. S., Eliseeva O. V., Bagautdinova A. Sh. On the question of pedagogical digital competence // Higher Education in Russia. 2020. № 11 (29). P. 88–97. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97

28. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 49–54.

References

1. Polat E. S., Buharkina M. Y., Moiseeva M. V. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya* = Theory and practice of distance learning. Moscow: Publishing House Akademiya; 2004. 416 p. (In Russ.)
2. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* = New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: Publishing House IKAR; 2009. 448 p. (In Russ.)
3. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Y., et al. *Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* = The pedagogical concept of digital vocational education and training. Moscow: Publishing House "Delo" RANHiGS; 2020. 112 p. (In Russ.)
4. Hodges H., Moore St., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between remote learning and online learning matters. *EDUCAUSE Review* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 26]. Available from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
5. Ludwig S. C. Higher learning: Lessons from an online advocate. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2018; 4: 167–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-167-187
6. Kalinina S. D. Massive open online courses (MOOC): A pedagogical resource or a marketing ploy? [Internet]. In: *Sbornik докладов i tezisov Foruma "Prepodavatel' v srede e-learning" = Materials of the Forum "Teacher in the e-learning environment" 2014 Jul 01*; Moscow. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics; 2014 [cited 2021 Feb 18]; p. 82–86. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23350940> (In Russ.)
7. Titova S. V. MOOCs in Russian education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2021 Feb 16]; 12: 145–151. Available from: <http://www.vovr.ru/nom122015.html> (In Russ.)
8. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. *Digital literacies (research and resources in language teaching)*. UK: Routledge; 2020. 400 p. DOI: 10.4324/9781315832913
9. Hockly N., Clandfield L. *Teaching online: Tools and techniques, options and opportunities*. England: Delta Publishing; 2010. 112 p.
10. Kerres M. *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote: Monographie. 3rd edition*. München: Olenbourg; 2012. 532 p. DOI: 10.1515/9783110456837 (In German)
11. Buchner J., Aretz D. *Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned. Zeitschrift Medienpädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik)* [Internet]. 2020 [cited 2021 Mar 03]: 195–216. Available from: <https://www.medienpaed.com/article/view/794/875> DOI: 10.21240/mpaed/jb17/2020.05.01.X (In German)
12. Titova S. V. *Tsifrovyye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika* = Digital technologies in language teaching: Theory and practice [Internet]. Moscow: Publishing House Editus; 2017 [cited 2021 Feb 15]. 240 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29324944> (In Russ.)
13. Mel'chenkova N. V. The use of blended learning in a foreign language in a non-linguistic university to improve the efficiency of the educational process. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN = Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2021 Feb 18]; 17 (1–5): 1063–1066. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-dlya-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protssesa> (In Russ.)

14. Nazarenko A. L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A case study research). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 200: 77–82. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.018
15. Nazarenko A. L. Metasubject competences and the “flipped class”: One of the options for solving the problems set by the Federal State Educational Standard? (Experience of using technology in the course “ICT in linguodidactics”). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication* [Internet]. 2018 [cited 2021 Mar 03]; 2: 119–127. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901211> (In Russ.)
16. Wang P., Wu P., Wang J., Chi H.-L., Wang X. A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training. *International Journal Environmental Research and Public Health* [Internet]. 2018 [cited 2021 Mar 30]; 15: 1204. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6025066/> DOI: 10.3390/ijerph15061204
17. Fogolin A. Strukturdaten Distance Learning / Distance Education Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung* [Internet]. 2018 [cited 2021 Apr 22]; 1: 55–59. Available from: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17844/pdf/HuW_2018_1_Fogolin_Strukturdaten_Distance_Learning.pdf. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-131 (In German)
18. Roche J. *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr France Attempo Verlag; 2019. 694 p. (In German)
19. Antonova N. L., Merenkov A. V. The model of “inverted learning” in the system of higher education: Problems and contradictions. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 2 (22): 237–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247 (In Russ.)
20. Rösler D. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Führung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag; 2004. 246 p. (In German)
21. Andreyev A. A. *Didakticheskiye osnovy distantsionnogo obucheniya = Didactic basics of distance learning* [Internet]. Moscow: Publishing House RAO; 1999 [cited 2021 Jan 22]. 120 p. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23793684> (In Russ.)
22. Murzina I. Y. Humanitarian resistance in the context of digitalization of education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (10): 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115 (In Russ.)
23. Chernyshov S. A. Mass transition of schools to distance learning in the assessments of the local pedagogical community. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (3): 131–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155 (In Russ.)
24. Donskikh O. A. New normalcy? *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (10): 56–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64 (In Russ.)
25. Mikhaylov O. V., Denisova Y. V. Distance learning at Russian universities: “One step forward, two steps back”? *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (1): 65–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76 (In Russ.)
26. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaakhmedov A. M. Digitalization of vocational education: Prospects and invisible barriers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (2): 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147 (In Russ.)
27. Mezentseva D. A., Dzhavlahk E. S., Eliseeva O. V., Bagautdinova A. Sh. On the question of pedagogical digital competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (11): 88–97. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97
28. Zimnyaya I. A. Personality-activity approach in teaching Russian as a foreign language. *Russkii yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*. 1985, 5: 49–54. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ястребова Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 1 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России); ORCID 0000-0002-5136-1039; Москва, Россия. E-mail: e.yastrebova@inno.mgimo.ru

Чигашева Марина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России); ORCID 0000-0003-1423-5479; ResearcherID AAP-4748-2020; Москва, Россия. E-mail: mchigasheva@mail.ru

Евтеев Сергей Валентинович – кандидат филологических наук, доцент, начальник Управления языковой подготовки и Болонского процесса Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России); ORCID 0000-0003-2457-1441; Москва, Россия. E-mail: sergevt@inbox.ru

Вклад соавторов:

Е. Б. Ястребова – теоретический анализ литературы по проблематике исследования; разработка программы исследования; критический анализ результатов; формулировка выводов; подготовка аннотации.

М. А. Чигашева – теоретический анализ литературы по проблематике исследования; разработка анкет, сбор и первичная систематизация данных; подготовка рукописи к изданию.

С. В. Евтеев – теоретический анализ литературы по проблематике исследования; первичная интерпретация статистических данных; обобщение результатов исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 20.05.2021; поступила после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 06.04.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena B. Yastrebova – Cand. Sci. (Education), Professor, English Department 1, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University); ORCID 0000-0002-5136-1039; Moscow, Russia. E-mail: e.yastrebova@inno.mgimo.ru

Marina A. Chigasheva – Cand. Sci. (Linguistics), Associate Professor, Head of German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University); ORCID 0000-0003-1423-5479; ResearcherID AAP-4748-2020; Moscow, Russia. E-mail: mchigasheva@mail.ru

Sergey V. Evteev – Cand. Sci. (Linguistics), Head of the Directorate of Language Training and the Bologna Process, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University); ORCID 0000-0003-2457-1441; Moscow, Russia. E-mail: sergevt@inbox.ru

Contribution of the authors:

Е. Б. Yastrebova – theoretical analysis of literature on research issues; development of the research programme; critical analysis of the results; conclusions; preparation of the abstract.

М. А. Chigasheva – theoretical analysis of literature on research issues; development of questionnaires, collection and initial systematisation of data; preparation of the manuscript for publication.

С. В. Evteev – theoretical analysis of literature on research issues; statistical data interpretation; summary of research results.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 20.05.2021; revised 15.03.2022; accepted for publication 06.04.2022.
The authors have read and approved the final manuscript.