

ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ольга Ивановна Гизатулина

Старший преподаватель Гулистанский государственный университет

АННОТАЦИЯ

В статье делается попытка описать наиболее эффективные модели смешанного обучения русскому языку как иностранному, выделить их преимущества и возможные недостатки. Небольшой опрос, проведённый среди преподавателей и учащихся филологического факультета Гулистанского государственного университета, позволяет говорить о положительном влиянии технологии смешанного обучения на результаты развития у студентов конкретных языковых навыков, мотивацию и удовлетворенность обучающихся, эффективность организации самого процесса обучения. Одновременно с этим был выявлен и ряд трудностей, с которыми могут столкнуться преподаватели и студенты в ходе реализации смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, русский язык как иностранный, модель, ИКТ.

ABSTRACT

The article attempts to describe the most effective models of mixed learning of Russian as a foreign language, to highlight their advantages and possible disadvantages. A small survey conducted among teachers and students of the Faculty of Philology of Gulistan State University suggests a positive impact of the technology of blended learning on the results of the development of students' specific language skills, motivation and satisfaction of students, the effectiveness of the organization of the learning process itself. At the same time, a number of difficulties that teachers and students may face during the implementation of blended learning were identified.

Keywords: mixed learning, Russian as a foreign language, model, ICT.

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество уже невозможно представить без активного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах человеческой деятельности, включая образование. Необходимость более активного применения



ИКТ в образовательном процессе подчёркнута во многих государственных правовых и нормативных документах [1]. Сегодня одним из наиболее перспективных направлений в применении средств ИКТ в сфере образования является «смешанное обучение» (англ. «blended learning»). Оно представляет собой сочетание «живого» обучения и обучения с помощью Интернет-ресурсов так называемого «второго поколения», которые позволяют преподавателям и студентам осуществлять образовательный процесс совместно. Смешанным принято называть такое обучение, при котором от 30% до 80% всего учебного времени преподаватель и учащиеся проводят онлайн [2, с. 5]. Смешанное обучение схоже с дистанционным, но главным отличием является обязательность «живого» общения обучающихся с преподавателем и между собой. Это позволяет одновременно использовать преимущества как очных, так и дистанционных форм обучения.

Сегодня смешанное обучение является наиболее динамично развивающейся формой обучения. Многие крупные компании уже ощутили на себе его положительный эффект: получение сотрудниками качественного образования без отрыва от производства. Таким образом, можно предположить, что в будущем смешанное обучение займет ведущее место среди традиционных форм образования и станет одним из главных конкурентных преимуществ высших учебных заведений, предоставляющих образовательные услуги с применением Интернет-ресурсов в сочетании с «живым» общением.

ЛИТЕРАТУРА И МЕТОДОЛОГИЯ

В качестве одного из возможных путей решения задачи модернизации образования на основе информатизации многие исследователи (Н.С. Чен, Х.К. Ко и Т. Лин [3], Д.Р. Гаррисон и Н. Воган [4], С. Хаджеррут [5], Л. Харасим [6], С. Храстински [7], Дж.К. Ричардсон и К. Свэн [8], М. Смит [9] и др.) видят в рациональном сочетании традиционных образовательных технологий с современными средствами ИКТ. Сам термин «смешанное обучение» начал использоваться в лингводидактическом контексте сравнительно недавно [10, с. 233]. Однако в последние годы смешанное обучение передвинулось в центр многих научных исследований, её называют «взрывной технологией» [11, с. 6], способной перевернуть традиционное представление об учебном процессе. Дж.И. Руни, президент Международной ассоциации онлайн образования утверждает, что к 2030 году люди уже не будут рассуждать о возможности внедрения смешанного обучения



по той простой причине, что на него перейдут абсолютно все учебные заведения в мире» [12, с. 26].

На данный момент требуется изучить свойства различных моделей смешанного обучения, определить их эффективность в преподавании конкретной дисциплины, изучить опыт ведущих зарубежных вузов в области применения методики и технологий смешанного обучения, выявить особенности образовательной среды вузов Республики Узбекистан, учесть собственный опыт внедрения в образовательный процесс ИКТ. Кроме того, для эффективного внедрения смешанного обучения в преподавание русского языка как иностранного в вузах Республики Узбекистан, нужно в первую очередь разработать учебно-методический комплекс, предназначенный для изучения конкретной учебной дисциплины (в нашем случае – русского языка), который включает в себя совокупность взаимосвязанных по целям и задачам учебно-методических материалов и компьютерной поддержки, созданной на основе современных ИКТ. Именно эти два пункта – создание соответствующих учебных материалов и необходимых современных средств ИКТ для их использования в процессе обучения – и представляют собой главные вызовы на пути к активному внедрению технологии смешанного обучения в целом [13, с. 75], и обучения русскому языку как иностранному, в частности.

Модели смешанного обучения: Вопрос о том, как встроить использование онлайн-ресурсов в процесс обучения языку, прост только на первый взгляд [14]. Казалось бы, преподаватели русского языка нередко и с удовольствием демонстрируют на занятиях видеоматериалы, используют аудио- и видеоподкасты, обращаются к онлайн-словарям и энциклопедиям, проводят онлайн-тестирование. Можно ли считать такие случаи включения цифровых ресурсов в учебный процесс смешанным обучением? Как отличить смешанное обучение от обучения с применением информационных технологий? Как отмечают практики, «основная идея смешанного обучения не в том, что часть учебы происходит онлайн, а в том, что у учащегося появляется возможность (и обязанность) самому контролировать свой темп, время и место обучения» [15, с. 142].

В решении нетривиальной задачи могут помочь модели смешанного обучения, которые могут варьироваться в зависимости от условий, целей, содержания обучения и особенностей преподавателя и обучающихся. Выделяют две основных модели: ротационная (с 4 подвидами) и гибкая [16]. Поскольку терминология

смешанного обучения на русском языке еще не до конца устоялась, в скобках приводим английский вариант термина.

1. Ротационная модель (англ. «Rotation Model») предполагает, что основная часть обучения проходит в аудитории, но при этом в определенное время (в рамках занятия ил вне него) деятельность учащихся переводится в онлайн-среду. При этом очное обучение может представлять собой не только работу в аудитории со всей группой, но и работу в мини-группах, индивидуальные тьюторские консультации.

Видами ротационной модели являются:

- Смена станций (англ. «Station Rotation») - смена рабочих зон в рамках одного занятия. Например, занятие может начинаться под руководством преподавателя в такой рабочей зоне, где он знакомит учащихся с темой, мотивирует их, помогает активизировать необходимую лексику и грамматические конструкции. Другая рабочая зона оснащена компьютерами, планшетами или смартфонами, здесь студенты работают самостоятельно в подходящем для них темпе в онлайн-среде. На этом этапе имеется возможность индивидуализации обучения. Третья зона – зона совместной работы в небольших группах (подходит для коммуникативных, игровых, проектных заданий).

- Смена лабораторий (англ. «Lab Rotation») - смена аудиторий и форм работы в течение одного учебного дня.

- Перевернутый класс (англ. «Flipped Classroom») - наиболее известная на сегодняшний день модель смешанного обучения. Схема ее реализации такова: дома учащиеся работают в онлайн-среде, знакомятся с предложенной преподавателем информацией или сами находят ее, выполняют подготовительную работу, а в аудитории с преподавателем обсуждают изученное, выполняют практические, коммуникативные задачи, работают над проектами, дискутируют и т.п.

- Индивидуальный маршрут (англ. «Individual Rotation») – наиболее сложная модель в плане реализации так как сильно зависит от организации учебного пространства. Эта модель предполагает, что у каждого учащегося имеется индивидуальное расписание, определены личные учебные цели и даны соответствующие рекомендации; он может свободно перемещаться, включаться в группы, обращаться к педагогу в зависимости от своих потребностей. Данная модель заставляет отказаться от классно-урочной системы.

2. Гибкая модель (англ. «Flex Model»), в отличие от ротационной, целиком основана на онлайн-обучении. Студенты работают в онлайн-среде в удобное для них время и в удобном темпе, выполняют групповые задания, взаимодействуют между собой и с преподавателем в синхронном и асинхронном режимах.

Становится очевидно, что использование любой из описанных выше моделей смешанного обучения требует от преподавателя не только технической грамотности и умения использовать ИКТ на занятиях, но и способности пересмотреть привычные педагогические стратегии, взять на себя смелость апробировать новые технологии и дать себе и студентам время на адаптацию к ним. Необходимо оказывать поддержку в виде программ повышения квалификации нового типа, в меньшей степени ориентированных на информирование об инновациях, а в большей - на помощь по внедрению новых педагогических технологий, сопровождение этого процесса и обсуждение результатов в сообществе.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Смешанное обучение русскому языку как иностранному не распространено достаточно широко, при этом есть основания обратиться к опыту коллег, преподающих другие языки как иностранные, особенно английский, поскольку английская лингводидактика в силу разных причин уже накопила значительный опыт применения технологии смешанного обучения и научно осмыслила его.

Гарвардский университет (США). Высокую эффективность смешанного обучения иностранному языку в академических целях показала практика в Гарвардском университете (США) [17, с. 4]. Это было особенно очевидно в тех случаях, когда курсы предназначены для студентов-инофонов, готовящихся к поступлению университет с иностранным языком обучения. Так, например, факультет письменности и литературы Гарвардского университета перевел в смешанный формат курс академического чтения на английском языке [18, с. 7]. Реализованная модель является вариацией гибкой модели смешанного обучения, при этом важнейшая роль отводится проектам по чтению академических текстов и письменной рефлексии [19, с. 193]. В условиях ограниченных аудиторных часов такая работа позволила повысить эффективность обучения, которая измеряется тем, что выпускники программы успешнее осваивают академические

дисциплины первого курса университета, реализующиеся на английском языке.

Университет Ватерлоо (Бельгия). Обучение иностранному языку в университетах Бельгии осуществляется в основном в специальных целях. В силу того, что язык специальности чаще всего изучается без отрыва от работы или от учебы по профильной программе, учащиеся показывают более высокие результаты, если у них есть свобода в определении времени обучения, темпа и подбора актуальных для них тем. Такая свобода обеспечивается благодаря работе в онлайн-среде. Эффективность смешанного обучения подтвердилась на примерах обучения иностранному языку студентов Университета Ватерлоо, обучающихся по направлениям дипломатия, авиационная промышленность, сфера услуг и туризм [20].

Кембриджский университет (Великобритания). Смешанное обучение оказалось эффективным и для повышения квалификации педагогов, в частности, в Кембриджском университете с 2010 года реализуется программа CELTA Online [21, с. 111], которая, несмотря на название, представляет собой вариант смешанного обучения. В роли очного компонента выступают консультации с тьюторами программы и педагогическая практика, которая и позволяет реализовать трансфер знаний, полученных в онлайн-среде, в реальную аудиторную работу.

Таким образом, обобщая вышеприведённые примеры использования смешанной модели в обучении иностранному языку, можно выделить ряд преимуществ, которые смешанное обучение предоставляет лингводидактике:

- гибкость (время, место, темп);
- компенсация недостатка аудиторных часов;
- нацеленность на воспитание «активного студента»;
- возможности индивидуализации обучения;
- студентоцентричность;
- повышение эффективности очных занятий;
- удобство в измерении и анализе результатов и др.

Во многих вузах также наблюдается то, что смешанное обучение повышает мотивацию учащихся – предположительно, потому, что оно в большей степени соответствует ожиданиям и потребностям современных студентов, чьи повседневные коммуникативные практики реализуются в цифровой среде.

По данным опроса, который проводился среди преподавателей русского языка как иностранного в 2022 году

(в опросе приняло участие 20 человек), было выявлено, что 80% опрошенных преподавателей часто используют цифровые образовательные ресурсы в своей практике. 70% респондентов убеждены, что такие ресурсы могут быть особенно полезны для дополнительной самостоятельной работы студентов, при этом только 20% готовы активно привлекать онлайн-ресурсы или сервисы во время аудиторных занятий.

В числе факторов, которые ограничивают использование цифровых ресурсов и инструментов в образовательном процессе, педагоги называли:

- 1) технические трудности (недостаточные условия для применения ИКТ);
- 2) неуверенность в собственных технических навыках;
- 3) сомнение в целесообразности перехода на смешанное обучение в рамках языковых занятий;
- 4) нехватка времени на освоение новых педагогических технологий;
- 5) недостаток качественных методических онлайн-ресурсов по русскому языку как иностранному, обеспечивающих смешанное обучение;
- 6) недостаток знаний о том, как грамотно встроить работу с онлайн-ресурсами в учебный процесс.

Вторая часть опроса проводилась среди студентов. Предварительно студентам были заданы несколько вопросов в форме анкеты. Затем был проведён урок по разработке специалистов Московского государственного университета Н.В. Беловой и Е.В. Рублевой [22]. После экспериментального урока студентам было предложено ответить на те же самые несколько вопросов, которые были заданы им до эксперимента. Ответы студентов приведены в форме таблиц 1, 2 и 3.

Таблица 1. С какими источниками информации студентам легче всего иметь дело?

Средства обучения	До эксперимента	После эксперимента
Аудиозаписи	25%	58%
Видеозаписи	18%	68%
Компьютерные программы	30%	78%
Интернет-ресурсы	65%	99%

Таблица 2. Какие средства обучения русскому языку использовались студентами до поступления в вуз?

Вариант ответа	Кол-во студентов	% от общего числа
Радио-, телепередачи	18	14,06%
Аудиозаписи	67	52,34%
Видеозаписи	43	33,59%
Компьютерные программы	34	26,56%
Ресурсы Интернета	128	100,00%
Самоучитель	23	17,96%
Занятия с репетитором	82	64,06%

Таблица 3. Какую форму обучения русскому языку предпочитают студенты?

Вариант ответа	Кол-во студентов	% от общего числа
В обычной учебной группе	18	14
В группе студентов с равным уровнем языковой подготовки	30	23,5
Индивидуально под руководством преподавателя	73	57
Индивидуально и самостоятельно	7	5,5

Результаты исследования позволяют сделать вывод о позитивном отношении студентов к смешанному обучению, а также об эффективности такой формы обучения русскому языку как иностранному. При этом в рамках данного эксперимента можно говорить о том, что существенное влияние технология смешанного обучения оказала на навыки восприятия на слух именно выборочной информации. Вероятно, это связано с тем, что индивидуальная работа с образовательной платформой в ходе занятия позволяет устранить трудности и пробелы в знаниях студентов как в связи с освоением лексических и грамматических особенностей

изучаемого языка, так и с восприятием детальной информации.

По итогам эксперимента и опроса были также выявлены некоторые трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе смешанного обучения. Большинство из них, предположительно, универсальны, однако встречаются и специфические особенности: например, трудность в использовании кириллической раскладки клавиатуры у инофонов, изучающих русский язык. Также пилотные уроки показали, что не все студенты обладают необходимым уровнем технической подготовленности. Выявленные трудности и ограничения в реализации смешанного обучения могут стать основой дальнейших методических разработок в этой области.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, технология смешанного обучения является перспективной в обучении русскому языку как иностранному. Для ее успешного применения необходимо продолжать работу над созданием профильных онлайн-ресурсов, которые создадут возможности для индивидуализации обучения. Однако использование онлайн-ресурсов на занятиях не означает, что применяется модель смешанного обучения - для ее внедрения необходимо выполнение ряда условий и готовность преподавателя перестроить привычный процесс обучения. Внедрение новой технологии должно сопровождаться исследованиями, которые позволят измерить эффективность и достоверно описать ее, а также выявить успешные стратегии и возникшие на этапе апробации трудности. Важно научно осмыслить педагогический опыт, чтобы иметь возможность совершенствовать и распространять технологию смешанного обучения в практике преподавания русского языка как иностранного.

REFERENCES

1. Указ Президента Республики Узбекистан «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года», УП-5847 от 8 октября 2019 г. URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887>
2. Watwood B., Nugent J., Deihl W. Building from Content to Community: Rethinking the Transition to Online Teaching and Learning: A CTE White Paper. – Richmond: Virginia Commonwealth University, 2009. – 22 p. – P. 5.



3. Chen N.S., Ko H.C., Lin T. A Model for Synchronous Learning Using the Internet // Innovations in Education and Teaching International. – 2005. Vol. 42(2). – P. 181–194. DOI: 10.1080/14703290500062599
4. Garrison D.R., Vaughan N. Blended Learning in Higher Education. – San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
5. Hadjerrouit S. Towards a Blended Learning Model: A Case Study // Informatics in Education. – 2008. – Vol. 7(2). – P. 181.
6. Harasim L. Learning Theory and Online Technologies. – New York: Routledge, 2012.
7. Hrastinski S. Asynchronous and Synchronous E-learning // EDUCAUSE Quarterly. – 2008. – Vol. 31(4). P. 51-55. URL: <https://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/eqm0848.pdf>
8. Richardson J.C., Swan K. Examining Social Presence in Online Courses // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2003. – Vol. 7(1). – P. 68-88.
9. Smythe M. Toward a Framework for Evaluating Blended Learning // Proceedings ASCILITE. – 2012. – P. 854-858. URL: http://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/smythe%2C_michael_toward.pdf
10. Akyol Z., Garrison D.R. Understanding Cognitive Presence in an Online and Blended Community of Inquiry // British Journal of Educational Technology. – 2011. – Vol. 42(2). – P. 233-250.
11. Cleveland-Innes M. Facilitation and Teaching Presence: Using the Community of Inquiry in Blended and Online Learning Environments. – Stockholm: KTH Royal Institute of Technology, 2017.
12. Rooney J.E. Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings // Association Management. – 2003. – Vol. 55(5). – P. 26-32.
13. Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work // Educational Psychologist. – 2006. – Vol. 41(2). – P. 75-86.
14. Beams T. How to Build a Successful Blended Learning Model // The Journal of Research. – 2017. URL: <https://thejournal.com/articles/2017/07/12/how-to-build-a-successful-blended-learning-model.aspx>
15. Bahrani T., Sim T.S. Informal Language Learning Setting: Technology or Social Interaction? // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2012. – Vol. 11(2). – P. 142-149.



16. O'Connell A. Seven Blended Learning Models // Higher Education. – 2016. – Vol. 12(5). – P. 1-10. URL: <http://acrobatiq.com/seven-blended-learning-models-used-today-in-higher-ed/>
17. Абрамова Я.К. Опыт внедрения модели смешанного обучения при реализации образовательных программ в американских вузах // Русский язык за рубежом. – 2014. № 1-2. – С. 4-7.
18. McGee P., Reis A. Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2012. – Vol. 16(4). – P. 7-22.
19. Lehtinen A., Viiri J. Guidance Provided by Teacher and Simulation for Inquiry-based Learning: A Case Study // Journal of Science Education and Technology. – 2017. – Vol. 26(2). – P. 193-206.
20. University of Waterloo Centre for Teaching Excellence. Best Practices for Designing Blended Learning Courses. URL: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/resources/blended-learning/best-practices-designing-blended-courses>
21. Douglas J., Paton C. The Cambridge CELTA Course Online // Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. – London: British Council, 2013. – P. 111-124.
22. Белова Н.В., Рублева Е.В. Урок-экскурсия в Третьяковскую галерею как пример «смешанного обучения» в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2015. – № 2. – С. 111-117.

