

Статистический анализ внедрения смешанной модели обучения на занятиях по английскому языку в вузе

Наталья Александровна Глушко

Старший преподаватель

Дальневосточный федеральный университет, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Владивосток, Россия

glushko.na@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Виктория Владимировна Женченко

Старший преподаватель

Дальневосточный федеральный университет, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Владивосток, Россия

zhenchenko.vv@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.04.2024

Принята 23.05.2024

Опубликована 15.06.2024

УДК 378.147:811.111'276.6

DOI 10.25726/n7278-1302-1109-x

EDN HPEUNT

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В статье дается определение и освещаются теоретические основы смешанного обучения, затрагивается актуальность проблемы его внедрения, отражается мнение учащихся об обучении в смешанном формате. Цель статьи – представить результаты внедрения модели смешанного обучения в высшей школе. Материалами послужили основные модели смешанного обучения, рассмотренные с помощью проведенного опроса среди обучающихся Дальневосточного федерального университета. В результате анализа данных, полученных в ходе анкетирования студентов, были сделаны выводы и даны рекомендации по использованию модели смешанного обучения на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова

смешанное обучение, электронное обучение, онлайн-обучение, дистанционное обучение, ЛМС, иностранный язык.

Введение

В настоящее время по-прежнему актуальным остается применения новых форм выстраивания образовательного процесса. Период пандемии вызвал активную дискуссию о разнообразии средств и методических приемов, которые применяются при дистанционном и смешанном обучении. В этой связи в последние несколько лет перед учебными заведениями разного уровня и направленности остро встал вопрос о переходе на смешанный тип обучения (англ. blended learning). Это обусловлено не столько стремительно развивающимся технологическим прогрессом, сколько объективной производственной необходимостью, которая частично была вызвана затяжной пандемией.

С помощью и посредством смешанного обучения решаются как задачи обеспечения безопасности здоровья учащихся и преподавателей, так и предоставления широкого спектра информационных источников, ресурсов и современных технологий для саморазвития, углубления полученных знаний и совершенствования различных навыков без потерь для учебного процесса.

Материалы и методы исследования

В первой части статьи представляется краткое обзорное исследование содержания научных публикаций по исследуемой теме. Для написания второй части авторами был проведен опрос студентов, окончивших семестр обучения по дисциплине «Иностранный язык» в формате смешанного обучения (традиционного с веб-поддержкой), результаты которого были обработаны путем систематизации собранных данных и графического представления результатов.

В ходе теоретического анализа литературы были выделены основные модели смешанного обучения, которые могут быть применены в преподавании в высшей школе, так как требуют определенного уровня самодисциплины, самоконтроля и осознанной мотивированности обучающихся. Представлено понятие LMS-технологий.

Результаты и обсуждение

Следует отметить, что понятие «смешанное обучение» не является новым для системы образования. Некоторые источники свидетельствуют о том, что уже с начала 1970-х годов формат электронной переписки в общении между учащимися и преподавателями стал применяться в большом количестве открытых мировых университетов (Рыманова, 2015).

В попытке дать определение понятию «смешанное обучение», обратимся к работам ряда исследователей. Бонк и Грэхам (2006) описывают смешанное обучение как сочетание обучения «лицом к лицу» (face-to-face instruction) и с помощью компьютера (computer-mediated instruction) (Иванова, 2014). Эта же идея близка Collis и Моopen, хотя авторы склоняются к тому, что это сочетание обучения в ходе личного общения и электронного обучения, при этом онлайн-обучение логически продолжает работу в аудитории (Collis, 2001).

Выделяется более 40 моделей смешанного обучения, которые отличаются уровнем эффективности. Наиболее доступная для понимания классификация включает следующие модели (виды) смешанного обучения:

- традиционное обучение с веб-поддержкой (1-29% курса реализуется в сети: доставка контента, минимальное взаимодействие через LMS при выполнении самостоятельной работы студентами);
- смешанное обучение – blended-learning (30-79% курса реализуется в сети: комбинирует обучение в аудитории с занятиями в сети);
- полное онлайн обучение (более 80% курса в сети, часто совсем без очного взаимодействия).

Рассмотрим подробнее некоторые из моделей смешанного обучения, которые могут применяться при работе с учащимися как старшей школы, так и высших учебных заведений.

1. Перевернутый класс (Flipped Classroom). Считается одной из самых простых для реализации моделей. Она подразумевает минимум фронтальной работы (преподаватель дает представление о теме, учащиеся слушают) и дает возможность включить в занятие интерактивные формы работы. Большую часть ознакомительной работы учащиеся осуществляют дома в учебном онлайн-пространстве с использованием собственных электронных устройств с доступом к интернету. Классная работа заключается в закреплении материала и его практическая отработка, которая может быть представлена в виде проектной деятельности, семинара или в других интерактивных формах.

2. Гибкая модель (Flex Model). В основе гибкой модели смешанного обучения лежит принцип отсутствия ограничения обучающихся по времени тем или иным видом учебной деятельности. Учащиеся самостоятельно планируют свою работу, составляя график, с возможностью выбора темы и темпа, в котором им будет комфортно изучать материал. В этой модели в большей степени

задействована онлайн-среда. Преподаватель осуществляет работу с небольшими группами или в индивидуальном режиме с учениками, которым необходима помощь (Глушко, 2020). Эта модель признается наиболее эффективной для обучения школьников старших классов, студентов и взрослых, так как требует высокого уровня самоорганизации.

3. Модель «Смешай сам» (Self-Blend Model). Студент самостоятельно принимает решение, в каких из традиционных курсов у него есть необходимость дополнить их дистанционными онлайн-занятиями. Модель Self Blend подходит в тех случаях, когда студентов испытывает потребность в определенных знаниях, которые не включаются в традиционный список курсов.

4. «Драйвер – онлайн обучение» (Online Driver Model). В основном эта модель предполагает обучение онлайн – через платформу и удаленный контакт с преподавателем. Однако опционально или по требованию могут быть добавлены проверочные очные занятия и встречи с преподавателем либо ментором. Идеальным решением, по нашему мнению, и точке зрения ряда других исследователей является осуществление очного и дистанционного обучения (blended learning) в комплексе (Полат, 2008).

В Дальневосточном федеральном университете в течение ряда лет существует практика деления групп на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» (английский) по уровням, согласно знанию языка. Для деления на языковые группы и определения уровня владения языком применяется Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (англ. Common European Framework of Reference, CEFR). Подобный принцип распространяется не только на студентов, у которых иностранный язык является профильной дисциплиной, но и студентов неязыковых направлений (при поступлении на которые не требуется ЕГЭ по английскому языку). Подобная практика доказала свою оправданность и эффективность и зарекомендовала себя как основополагающая среди преподавателей вуза (Глушко, 2019).

Внедрение смешанного формата обучения в рамках занятий по английскому языку началось с выполнения студентами части заданий самостоятельно на платформах LMS Blackboard (2013-2024 учебные года), Cambridge LMS (2015-2017 учебные года) и Skyeng (2020-2021 учебный год), разгружая часы аудиторных занятий для других видов активностей и повышая мотивацию студентов к изучению языка посредством современных интерактивных технологий. Применение данного смешанного формата было принято положительно как студентами, так и преподавателями вуза, что и привело к разработке собственной внутривузовской платформы LMS ДВФУ для продолжения работы с блендом традиционного и дистанционного видов учебной деятельности.

Словарь терминов и понятий цифровой дидактики дает следующее определение систему управления обучением как технологическую платформу, через которую студенты получают доступ к онлайн курсам (Ломовцева, 2021). Согласно справочным материалам, предоставленным системой дистанционного обучения по программам дополнительного образования Казанского национального исследовательского технического университета, «Система управления обучением, СУО (англ.: Learning Management System, LMS) информационная система, предназначенная для обеспечения административной и технической поддержки процессов, связанных с электронным обучением, и является программным обеспечением для разработки электронных курсов, их размещения и проведения непосредственного электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий, анализа активности студентов, выставления оценок и т.д.» (Кадилова, 2018).

По мнению ряда исследователей, эта система имеет как свои преимущества, так и недостатки (Баймулдина, 2006; Иванова, 2014; Кабанова, 2014). Среди преимуществ можно выделить следующие:

- для загрузки и выполнения заданий требуется только подключение к интернету и регистрация аккаунта;
- выполнение заданий может осуществляться как самостоятельно в качестве внеаудиторных заданий, так и в ходе занятия как элемент интерактива и повышения интереса и мотивации к изучению дисциплины;
- наличие функций по настройке работы с курсом (последовательность прохождения уроков, критерии оценивания, комплекс дополнительных заданий и т.д.);

– присвоение пользователям различных ролей: пользователь, автор и администратор, имеющие определенные права и возможности (присоединение или удаление пользователей, редактирование курса, прохождение курса и размещение комментариев).

К недостаткам LMS можно отнести:

– лимитированность средств разработки учебно-методического контента;
– в зависимости от платформы неудобный интерфейс;
– отсутствие непосредственного оперативного контроля преподавателя за выполнением задания и мгновенного снятия трудностей в его выполнении и т.д.

В этой связи было принято решение проанализировать удовлетворенность студентов смешением традиционного формата обучения и использования веб-платформы с акцентом на их отношении к применению данных форматов в самостоятельной работе.

Изучив труды Гордеевой Е.Н., Загвязинского В.И. и Руденко В.А. о применении метода анкетирования и опроса в педагогическом исследовании для выявления эффективности использования новых методик в преподавании, в качестве диагностического инструмента была разработана и использована авторская анкета (Загвязинский, 2012). Анкета была анонимной и состояла из 20 вопросов, 19 из которых были обязательные и содержали заданные варианты ответа, как и возможность написать своего. Кроме того, респондентам был предложен 1 открытый вопрос, не обязательный для заполнения. Анкета включала в себя вопросы как общего характера (об отношении студентов к дисциплине «Иностранный язык»), так и более частные вопросы об этапах и аспектах самостоятельной работы онлайн, о ее преимуществах и недостатках.

На момент проведения анкетирования все респонденты, студенты первого и второго года обучения на бакалавриате, изучающие дисциплину «Иностранный язык» (английский) по курсу General English, окончили весенний семестр 2023-2024 учебного года с применением формата смешанного обучения. Количество респондентов, ответивших на вопросы анкеты, составило 242 человека, из них 148 человек – учащиеся инженерных направлений подготовки, и 94 человека – экономических направлений подготовки. Из всего количества респондентов 102 человека – уровень владения английским A1, 44 человека – A2, 92 человека – B1, и 4 человека – B2. Выбор групп для проведения опроса был случайным: все участники не сдавали ЕГЭ по английскому языку, поэтому уровень владения языком внутри групп значительно разнится. Также варьируется и мотивация студентов к изучению языка (Глушко, 2020).

Количество часов, выделяемых на аудиторные занятия по иностранному языку, варьировалось в зависимости от группы и направления подготовки от 2 ч (1 пара) до 4 ч (две пары) в неделю.

Стоит отметить, что оценка и результаты выполнения работы онлайн также варьировались: в половине групп были установлены сроки выполнения, было ограничено количество попыток прохождения заданий, и, если дисциплина заканчивалась оценкой (экзаменом), то за работы выставлялись соответствующие оценки, которые учитывались при подведении итогов семестра. Если дисциплина заканчивалась «зачетом», то сроки выполнения работ онлайн не ограничивались, при этом учитывалось только выполнение/невыполнение задания.

В целях изучения отношения к занятиям по «Иностранному языку» студентам было предложено ответить на вопрос: «Как вы относитесь к занятиям по английскому языку?». Ответы респондентов ранжировались следующим образом:

- «Занятия мне интересны, учусь с удовольствием» – 102 человека (42,15%);
- «Занимаюсь в основном с удовольствием» – 101 человек (41,73%);
- «Занимаюсь, потому что дисциплина входит в учебный план» – 34 человека (14,05%);
- «Мне безразлично» – 5 человек (2,07%);
- «Занятия мне не нравятся» – 0 человек.

Результаты ответа на первый вопрос анкетирования представлены круговой диаграммой на рисунке 1. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне заинтересованности студентов в занятиях по английскому языку (83,4%).



Рисунок 1. Результаты ответов на вопрос: «Как вы относитесь к занятиям по английскому языку?»

В то же время дополнительный интерес к изучению языка и, возможно, использованию для этого именно онлайн платформы, выразило гораздо меньшее количество студентов: на вопрос о желании выполнять дополнительные задания, не заданные/не обозначенные преподавателем, только 84 человека (34,7%) ответили положительно.

Остальные вопросы затрагивали непосредственно самостоятельную работу в онлайн. На вопрос «Каковы ваши впечатления от онлайн работы в целом?» были получены следующие ответы:

- «Все супер!» – 72 человека (29,8%);
- «В принципе неплохо» – 132 человека (54,5%);
- «Мне все равно» – 6 человек (2,5%);
- «Такой формат по большей части не понравился» – 26 человек (10,7%);
- «Совершенно не понравилось» – 6 человек (2,5%).

При том что на данный вопрос получено 13,2% ответов студентов, кто был полностью не доволен работой онлайн, 84,3% в целом довольны таким форматом.

Графическая иллюстрация ответов на вышеуказанный вопрос представлена на следующей диаграмме (рис. 2).

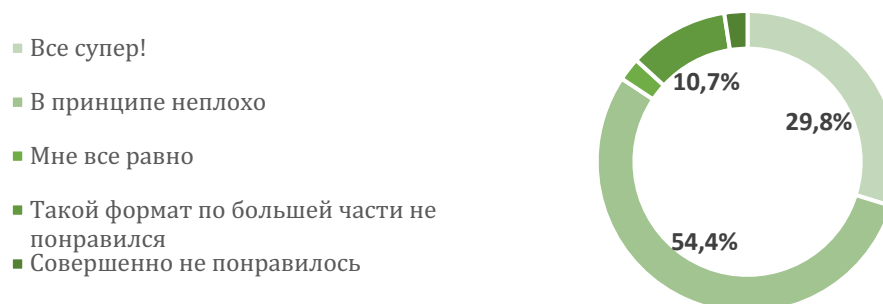


Рисунок 2. Результаты ответов на вопрос: «Каковы ваши впечатления от онлайн работы в целом?»

Результаты анкетирования по вопросу основных преимуществ выполнения самостоятельной работы в формате онлайн (например, домашних заданий) отражены на гистограмме на рисунке 3 и распределились следующим образом (респондентам было предложено выбрать только один вариант):

- «Возможность выполнять домашнее задание в любом месте» (например, пока еду в автобусе) – 96 (39,7%);
- «Интереснее выполнять в интерактивной форме, чем на бумаге (или с электронной копии учебника)» – 86 человек (35,5%);
- «Экономия времени в классе на проверку домашнего задания: преподаватель посмотрел все онлайн и не надо читать/проверять всем вместе» – 52 человек (21,5%);
- «Прозрачность итоговых баллов» – 4 человека (1,7%).

Кроме того, студенты написали свои ответы:

– «Плюсов нет, одни минусы» – 2 человека (0,8%).

– «В заданиях есть шпаргалки с грамматическими нормами и лексикой, легко проверить себя» – 2 человека (0,8%).

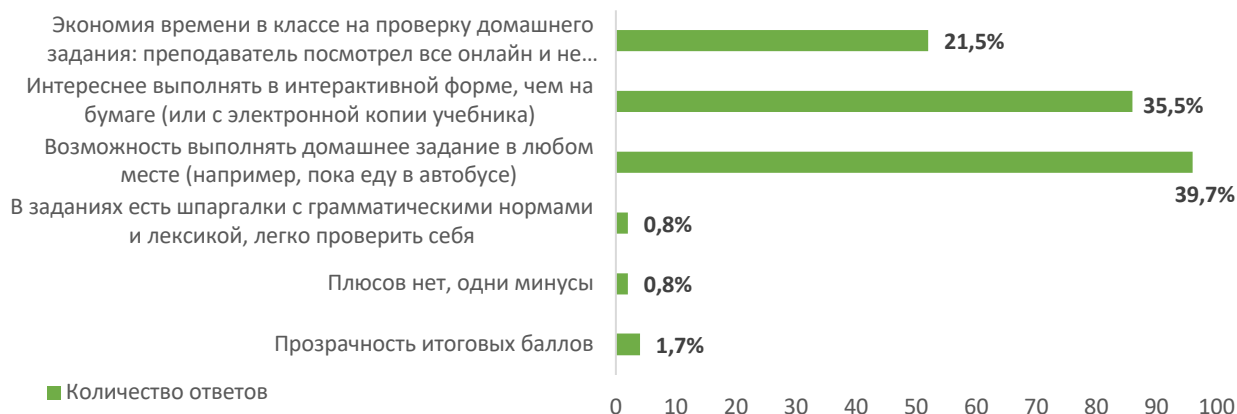


Рисунок 3. Результаты ответов на вопрос: «Отметьте самый главный плюс выполнения самостоятельной работы онлайн (например, онлайн домашних заданий)»

Большой интерес у респондентов вызвал вопрос о недостатках и минусах самостоятельной работы онлайн (на который также было предложено выбрать только один ответ). Результаты ответов, выбранных из предложенных вариантов, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты ответов на вопрос: «Отметьте самый главный недостаток/минус выполнения самостоятельной работы онлайн (например онлайн домашних заданий)»

На мой взгляд, онлайн задания включали в себя слишком много упражнений (больше, чем «традиционные» задания).	98 чел. (40,5%)
Не у кого спросить, когда непонятно. Приходится ждать занятие для общения с преподавателем и не делать вовремя задание или выполнять его не так качественно, как после разъяснений.	50 чел. (20,7%)
Мне не понравился «перевернутый» ход подачи материала: вначале делаем онлайн, потом разбираем в классе тему.	24 чел. (9,9%)
У нас пары были в дистанционном формате, поэтому делать домашнее задание тоже на компьютере – это был перебор.	14 чел. (5,8%)
Не у кого спросить, когда непонятно. Самому лень искать разъяснения, поэтому выполняю задания «для галочки», но не вижу в этом толку.	8 чел. (3,3%)
Мне не нравится / я не умею печатать на английском.	0 чел.

Таким образом, на этот вопрос студенты дали наибольшее количество своих вариантов ответов (48 чел. / 19,8%).

Приведем несколько обобщенных примеров (орфография и пунктуация респондентов сохранены):

– «Вполне доволен / Все понравилось»;

– «Из-за оценок за домашние задания складывается итоговая оценка, что неправильно. Какой смысл мне действительно тренироваться и пытаться решить самому, если из-за этого пострадает оценка, а вследствие, стипендия и место на кампусе?»;

– «Иногда были ошибки в работе онлайн системы, а иногда просто срывалась кнопка мыши и ответ ставился не туда»;

– «Иногда зависал интернет»;

- «Минусов нет»;
- «Не во всех заданиях сразу понятно, что именно нужно сделать»;
- «Нет живого общения»;
- «Я люблю работать в аудитории».

Из ответов можно сделать вывод, что основные проблемы, возникшие у студентов при работе в онлайн-среде, были технического характера (работа платформы, интернет-соединение). Распределение ответов представлено на рисунке 4.

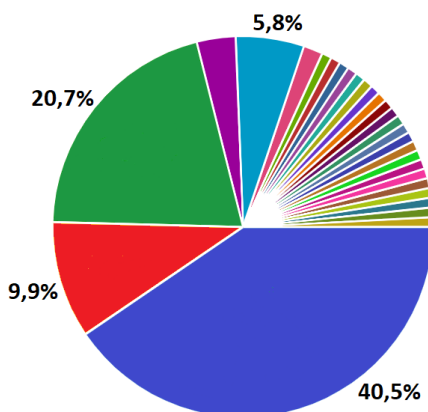


Рисунок 4. Результаты ответов на вопрос: «Отметьте самый главный недостаток/минус выполнения самостоятельной работы онлайн (например, онлайн домашних заданий)»

Стоит отметить, что почти 10% студентов не понравился формат смешанного обучения, если материал вначале изучается самостоятельно (перевернутый класс – Flipped Classroom), а после разбирается и/или закрепляется в аудитории.

В ответ на вопрос о необходимости все задания для самостоятельной работы выносить в онлайн только 30 человек (12,4%) ответили положительно, вдвое больше – 68 человек (28,1%) – ответили отрицательно, больше половины – 138 человек (57%) – выбрали смешанный вариант «50% онлайн, 50% традиционных», и лишь 6 человек (2,5%) отметили, что им неважен формат или они затрудняются ответить. Графическая иллюстрация ответов представлена на рисунке 5.

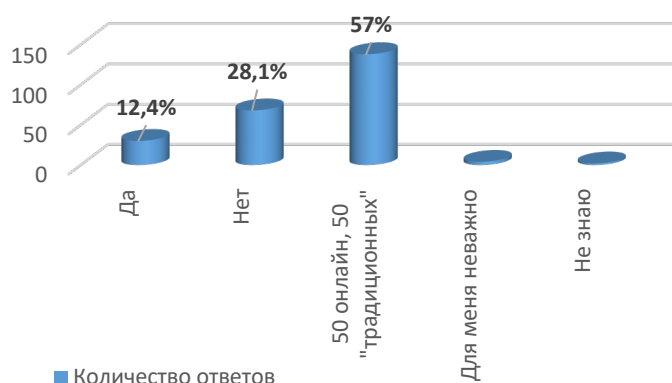


Рисунок 5. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы, что полностью все задания для самостоятельной работы должны быть только онлайн?»

Рассмотрим еще один вопрос, имеющий, на взгляд авторов, интерес для преподавателей: большая часть студентов не отметили повышенной эффективности от выполнения самостоятельной работы онлайн. Как видно из диаграммы на рисунке 6, на вопрос «Считаете ли вы проведение

самостоятельной работы онлайн полезнее/эффективнее традиционных офлайн-заданий?» только 36 человек (14,9%) ответили положительно, чуть больше – 42 человека (17,3%) – отрицательно, а остальные 164 респондента (67,8%) выбрали смешанный вариант 50/50 процентов.

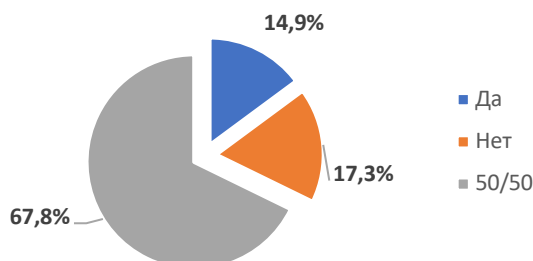
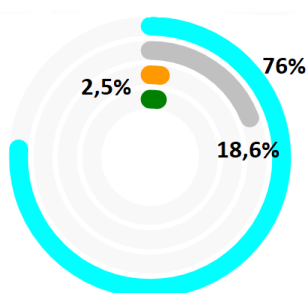


Рисунок 6. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы проведение самостоятельной работы онлайн полезнее/ эффективнее традиционных офлайн заданий?»

Так как в ДВФУ на занятиях по английскому уже применялись различные платформы для организации модели смешанного обучения, преподаватели неоднократно отмечали, что, к сожалению, не все студенты сами выполняют задания онлайн самостоятельно. Поэтому в опрос были включены следующие два вопроса (напомним, что заполнение документа было полностью анонимным, что позволило получить честные ответы): «Вы сами выполняли онлайн задания или просили кого-то, кто лучше владеет языком, выполнять задания за вас?», и «Если выше вы ответили, что кто-то делал упражнения за вас, то почему? Если нет, выберите ответ «неактуально». Итоги опроса студентов представлены на рисунках 7 и 8.

На вопрос «на честность» 184 (76%) респондента ответили, что выполняли онлайн работу самостоятельно. 45 человек (18,6%) заявили, что обращались за помощью, но частично (50/50), 6 (2,5%) студентов отметили, что работы за них выполнял кто-то другой, еще 6 (2,5%) – выбрали вариант: «В основном сам, но иногда возникали трудности – тогда обращался за помощью к друзьям». Один респондент написал свой вариант: «Делал сам, но с переводчиком и кучей открытых правил, потому что за дз складывается оценка за семестр и поэтому слишком большой и неоправданный риск решать самому» (сохранены орфография и пунктуация автора).



- «Делал все сам»
- «Просил(а) помощь, но 50/50»
- «За меня упражнения делал другой человек»
- «В основном сам, но иногда возникали трудности – тогда обращался за помощью к друзьям»

Рисунок 7. Результаты ответов на вопрос: «Считаете ли вы проведение самостоятельной работы онлайн полезнее/эффективнее традиционных офлайн заданий?»

В причинах, почему за некоторых респондентов работу онлайн выполняли другие, было указано следующее: 22 человека (9,1%) переживали за итоговые баллы и оценку, 12 человек (5%) ответили, что у них не было времени выполнять работы самостоятельно, 6 человек (2,5%) признались, что им было лень выполнять работу самим, 4 студента (1,7%) выбрали ответ: «Мне было не интересно», 2 человека (0,8%) заявили, что иногда им было непонятно, как выполнять задания, и тогда они обращались за помощью, еще несколько респондентов оставили свои несоответствующие вопросу ответы, наконец, один студент написал свой вариант: «Я делал сам, так как знания важнее итоговой оценки, хоть и обидно

что возможно лишусь повышенной стипендии» (сохранены орфография и пунктуация автора). Остальные 192 студента (79,3%) выбрали вариант ответа «неактуально», так как выполняли работу самостоятельно (что практически полностью совпадает с количеством ответов «делал все сам» на предыдущий вопрос).

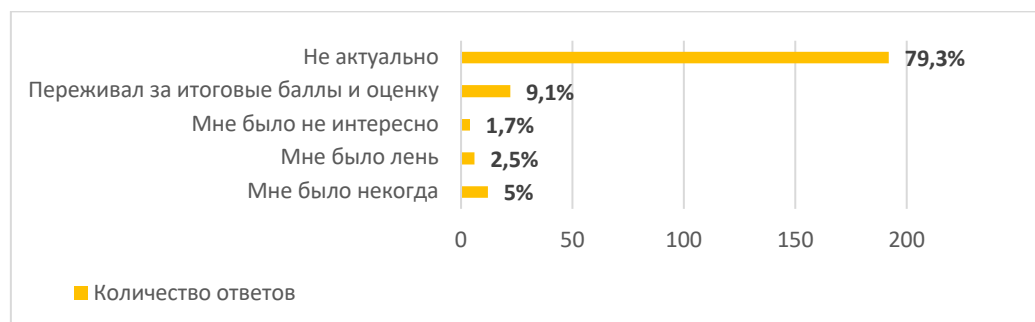


Рисунок 8. Результаты ответов на вопрос: «Если выше вы ответили, что кто-то делал упражнения за вас, то почему? Если нет, выберите ответ "неактуально"»

В дополнение к ответам на обязательные вопросы респонденты написали свои комментарии в последнем – «открытом» вопросе (92 комментария). Разбор данных комментариев позволяют сделать вывод, что большинству студентов понравилась смешанная форма обучения: «хорошо», «все понравилось», «задания необычные и интересные» и т.д. Что же касается непосредственно языковой дисциплины, то обучающимися были высоко оценены удобство и эффективность отработки грамматических конструкций и работа с аудированием (восприятие речи на слух через аудио и видео формат). Много положительных комментариев было написано о прозрачности и своевременности/скорости системы оценивания и начислении баллов системой.

Как видно из ответов, студенты не отрицают и минусы работы в смешанном формате, связанные непосредственно с онлайн составляющей: чувствительность используемой платформы к различным символам (не засчитывался или выдавал ошибку апостроф с устройств, работающих на разном программном обеспечении); необходимость быть внимательнее, чем при выполнении задания в традиционном письменном варианте, так как при случайном внесении лишнего символа в окно ответа система показывала ошибку (особое внимание в комментариях было уделено знакам препинания) – то есть при правильном ответе и выполнении задания из-за технических моментов студентам приходилось тратить много времени на поиск ошибки, которой не было. Несмотря на то, что в анкете в ответе на вопрос «Отметьте самый главный недостаток/минус выполнения самостоятельной работы онлайн (например, онлайн домашних заданий)» никто не выбрал ответ «Мне не нравится/Я не умею печатать на английском», несколько человек в комментариях отметили необходимость печатать по-английски как недостаток такого формата работы.

Отдельно стоит отметить, что не всем понравился формат перевернутого класса, так как респондентам показалось сложным изучать новые темы самостоятельно, без предварительной подготовки, особенно если объяснения тех же грамматических правил в онлайн-материалах представлено на иностранном языке. Опрашиваемые написали, что им «сложно изучать темы без предварительной подготовки», – такие комментарии были получены от студентов разных языковых уровней, не только начального (у кого данное непонимание было бы частично оправданным).

Конечно, не обошлось и без категоричных комментариев, отрицающих эффективность и удобство работы онлайн: «На очных занятиях и при очном выполнении заданий лучше и проще усваивать материал, а также проще обсудить все возникающие вопросы с преподавателем», или «мне приятнее работать на бумаге, чем в электронном формате». Помимо этого, был получен следующий комментарий: «На множество вопросов про онлайн-обучение я ответил негативно не из-за конкретно английского языка, а из-за обучения в принципе» (орфография и пунктуация авторов комментариев сохранены).

Заключение

Таким образом, на основании данных дескриптивного анализа собранных ответов по всем вопросам анкеты, а также обобщения дополнительных комментариев, написанных респондентами, можно сформулировать следующие рекомендации для работы с применением смешанной модели обучения:

1) Для качественной проработки учебного материала, количество попыток для выполнения задания онлайн должно быть неограниченно. Кроме того, выполнение задания приносит ощущение успешности и может положительно влиять на мотивацию к дальнейшему изучению дисциплины.

2) Для соблюдения рекомендованных сроков выполнения работ можно устанавливать в ЛМС автоматические напоминания, но не выставлять жесткие сроки: если кто-то из студентов по разным причинам не успеет сдать онлайн задание, и оно «закроется» системой, то он полностью лишится возможности его выполнить.

3) Основные обязательные задания онлайн лучше «открывать» для работы поэтапно, по мере прохождения материала дисциплины и согласно плану работы. Это снизит уровень субъективной оценки о больших объемах материала и работы. Но, при этом для тех студентов, кто хочет двигаться с опережением или заинтересован в большей отработке материала (с целью реализации дифференцированного подхода), помимо основных заданий в ЛМС должны быть загружены дополнительные.

4) Из-за того, что многие респонденты поделились своими тревогами касательно взаимосвязи работы в ЛМС и итоговой оценки по дисциплине, предпочтительнее оценивать общее выполнение объема работы по принципу «да/нет» (выполнено или нет), а не на определенную оценку или балл, чтобы онлайн задания способствовали закреплению и отработке информации, и освоению дисциплины. Этому же способствуют рекомендации 1 и 2.

Резюмируя, отметим, что перспективами дальнейшего исследования использования модели смешанного обучения в вузе, в частности, на занятиях по «Иностранному языку», могут являться более детальное изучение и анализ эффективности функционала платформ для повышения уровня владения языком, а также разработка методических рекомендаций по наиболее продуктивному применению онлайн-технологий для языковой подготовки.

Список литературы

1. Баймулдина Н.С., Калмуханбетова С.О., Бозжигитова Ж.Б. Новые информационные технологии в образовании // Мат. VII Междунар. науч.-практ. конф. Алматы: Изд-во ГЦНТО, 2006. С. 35-39.
2. Глушко Н.А. Стриминговая модель обучения иностранному языку: опыт внедрения в вузе. М.: Изд-во современного гуманитарного университета. С. 100-116.
3. Глушко Н.А. Стриминговая модель обучения иностранному языку в вузе: статистический анализ для оценки эффектов сообучения // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 1(37). С. 133-148.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: уч. пос. для студ. высш. учеб. зав., обучающихся по специальностям: 050706 (031000) «Педагогика и психология», 050701 (033400) «Педагогика». 7-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 206 с.
5. Иванова П.О. Преимущества LMS Moodle в сравнении с другими системами обучения e-learning // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3(17). С. 219-223.
6. Кабанова Е.А. Использование электронных устройств в процессе обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3(17). С. 223-229.
7. Кадирова Л.А., Абдукодирова П.Т. Сравнительный анализ систем управления обучением // Молодой ученый. 2018. № 50(236). С. 334-337.
8. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: уч. пос. для студ. высш. учеб. зав., обучающихся по педагогическим специальностям ОПД.Ф.02 «Педагогика». Под ред. Е.С. Полат. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 391 с.

9. Руденко В.А. Анкета и интервью в педагогическом исследовании // Социс. 2005. № 4. С. 30-37.
10. Рыманова И.Е. История развития электронных технологий в преподавании иностранных языков // Молодой ученый. 2015. № 11(91). С. 1481-1484.
11. Ломовцева Н.В., Заречнева К.М., Ушакова О.В., Ярина С. Ю. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики. Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. 84 с.
12. Bonk C.J, Graham R.G., Gross J. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. S-F.: Jossey-Bass Pfeiffer, 2006.
13. Clark D. Blended learning: An epic white paper. Brighton: Epic Group plc, 2003. 44 p.
14. Collis B. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations Betty Collis and Jef Moonen. L.: Kogan Page, 2001, 232 p.

Statistical analysis of the results of a mixed learning model in English classes at a university

Natalia A. Glushko

Senior Lecturer

Far Eastern Federal University, Oriental Institute-School of Regional and International Studies

Vladivostok, Russia

glushko.na@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Victoria V. Zhenchenko

Senior Lecturer

Far Eastern Federal University, Oriental Institute-School of Regional and International Studies

Vladivostok, Russia

zhenchenko.vv@dvfu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.04.2024

Accepted 23.05.2024

Published 15.06.2024

UDC 378.147:811.111'276.6

DOI 10.25726/n7278-1302-1109-x

EDN HPEUNT

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article defines and highlights the theoretical foundations of blended learning, touches on the relevance of the problem of its implementation, reflects the opinion of students about learning in a mixed format. The purpose of the article is to present the results of the implementation of the mixed learning model in higher education. The materials were the main models of blended learning, considered with the help of a survey conducted among students of the Far Eastern Federal University. As a result of the analysis of the data obtained during the survey of students, conclusions were drawn and recommendations were given on the use of a mixed learning model in English classes.

Keywords

blended learning, e-learning, online learning, distance learning, VMI, foreign language.

References

1. Baymoldina N.S., Kalmukhanbetova S.O., Bozzhigitova Zh.B. New information technologies in education // Mat. VII Intern. scient. and prac. conf. Almaty: Publishing House of the State Scientific and Technical University, 2006. pp. 35-39.
2. Glushko N.A. Streaming model of teaching a foreign language: the experience of implementation in higher education. M.: Publishing House of the Modern Humanitarian University. pp. 100-116.
3. Glushko N.A. Streaming model of teaching a foreign language in higher education: statistical analysis to assess the effects of co-education // Education Management: theory and practice. 2020. № 1(37). pp. 133-148.
4. Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: academic settlement for students. higher. head of studies, students in the specialties: 050706 (031000) «Pedagogy and psychology», 050701 (033400) «Pedagogy». 7th ed., ster. M.: Academy, 2012. 206 p.
5. Ivanova P.O. Advantages of LMS Moodle in comparison with other e-learning learning systems // Questions of teaching methods at the university. 2014. № 3(17). pp. 219-223.
6. Kabanova E.A. The use of electronic devices in the process of teaching a foreign language // Questions of teaching methods at the university. 2014. № 3(17). pp. 223-229.
7. Kadirova L.A., Abdukodirova P.T. Comparative analysis of learning management systems // Young Scientist. 2018. № 50(236). pp. 334-337.
8. Polat E.S. Pedagogical technologies of distance learning: academic settlement for students. higher. head of studies, students in pedagogical specialties OPD.F.02 «Pedagogy». Ed. by E.S. Polat. 2nd ed., ster. M.: Academy, 2008. 391 p.
9. Rudenko V.A. Questionnaire and interview in pedagogical research // Socis. 2005. № 4. pp.30-37.
10. Rymanova I.E. The history of the development of electronic technologies in teaching foreign languages // Young scientist. 2015. № 11(91). pp. 1481-1484.
11. Lomovtseva N.V., Zarechneva K.M., Ushakova O.V., Yarina S. Yu. Dictionary of terms and concepts of digital didactics. Yekaterinburg: RGPPU: Azhur, 2021. 84 p.12.
12. Bonk C.J, Graham R.G. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 2006.
13. Clark D. Blended learning: An epic white paper. Brighton: Epic Group plc, 2003. 44 p.
14. Collis B. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations Betty Collis and Jef Moonen. L.: Kogan Page, 2001, 232 p.