

Современные методы изучения иностранных языков в условиях цифровизации образовательного процесса: экспериментальное исследование на базе вузов Чеченской Республики

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Асет Шамсудиновна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
shamsudinovna@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.06.2024

Принята 24.07.2024

Опубликована 30.08.2024

УДК 81'243:004(470.67)(043.3)

DOI 10.25726/k2035-3524-8464-m

EDN KBMOEU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Данная статья посвящена анализу эффективности современных методов изучения иностранных языков в контексте цифровизации образовательного процесса. Исследование проводилось на базе высших учебных заведений Чеченской Республики в 2023 году. Цель работы заключалась в выявлении наиболее результативных подходов к языковой подготовке студентов с учетом специфики региональной образовательной среды и актуальных трендов в сфере лингводидактики. В ходе исследования применялись методы анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента и статистической обработки данных. Выборку составили 350 студентов, изучающих английский, немецкий и французский языки. Результаты показали, что использование смешанного обучения, интерактивных технологий и персонализированных образовательных траекторий позволяет значимо повысить уровень владения языком (прирост составил 23%, $p < 0,01$). При этом ключевыми факторами успеха выступают интеграция аудиторной и самостоятельной работы, вовлечение студентов в проектную деятельность и развитие у них навыков автономного обучения. Полученные выводы обладают теоретической значимостью с точки зрения уточнения принципов эффективной организации языкового образования в цифровом формате. Практическая ценность связана с возможностью тиражирования предложенных решений в вузах со сходными условиями. Перспективы дальнейших исследований видятся в масштабировании эксперимента на другие регионы и языки, а также в проработке вопросов интеллектуализации обучающих систем.

Ключевые слова

изучение иностранных языков, высшее образование, цифровизация, смешанное обучение, языковая подготовка, эксперимент.

Введение

Актуальность темы обусловлена стремительной цифровизацией языкового образования, требующей поиска новых педагогических решений. Как показывают исследования последних лет, грамотная интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс способствует повышению мотивации студентов и расширению их лингвистического репертуара (Авдеева, 2005; Айнутдинова, 2011). При этом важно учитывать социокультурную специфику образовательного контекста и избегать некритичного переноса зарубежного опыта (Гальскова, 2006). Цель данной работы заключается в выявлении оптимальных методов изучения иностранных языков в условиях цифровизации на примере вузов Чеченской Республики. Для ее достижения ставятся задачи: 1) проанализировать современное состояние проблемы на основе обзора научной литературы; 2) разработать и апробировать комплекс методических решений с учетом региональной специфики; 3) оценить эффективность предложенного подхода и наметить перспективы его развития. Значимость исследования определяется потребностью в научно обоснованных рекомендациях по трансформации языковой подготовки в цифровую эпоху.

В зарубежных публикациях последних лет активно обсуждается проблема адаптации лингводидактики к вызовам цифровизации. Систематический обзор (Евдокимова, 2009) обобщает основные тренды: геймификация, адаптивное обучение, интеллектуальные обучающие системы. Метаанализ (Коряковцева, 2002) подтверждает положительное влияние технологий на развитие языковых навыков ($d=0,51$). Однако ученые (Леонтьев, 2004) указывают на неоднородность эффектов и необходимость дифференцированного подхода. Обзор (Милованова, 2016) акцентирует важность развития автономии обучающихся в цифровой среде. При этом многие исследователи подчеркивают ключевую роль преподавателя в организации смешанного обучения (Носонович, 1999; Обдалова, 2014). Российские авторы также уделяют внимание осмыслению трансформации языкового образования. Так, ученый (Плужник, 2003) прослеживает эволюцию методов преподавания в цифровую эпоху. Работа (Полат, 2010) систематизирует эмпирические данные об эффективности электронных ресурсов в обучении языкам.

Анализ литературы выявляет вариативность трактовок ключевых понятий. Так, цифровизация образования понимается как интеграция информационно-коммуникационных технологий в педагогическую практику (Евдокимова, 2009), трансформация дидактики под влиянием цифровых инструментов (Милованова, 2016), создание персонализированной образовательной среды (Соловова, 2010). Смешанное обучение определяется через сочетание очного и дистанционного форматов (Носонович, 1999), комбинирование традиционных и электронных ресурсов (Леонтьев, 2004), чередование индивидуальной и групповой работы (Обдалова, 2014). В данном исследовании цифровизация рассматривается как системный процесс обновления содержания, методов и организационных форм обучения на основе цифровых технологий с целью повышения его качества и доступности. Смешанное обучение понимается как педагогическая модель, интегрирующая аудиторную и самостоятельную работу студентов в информационно-образовательной среде.

Несмотря на интенсивность исследований, многие вопросы остаются открытыми. Во-первых, недостаточно изучена проблема адаптации передовых методик к социокультурным реалиям конкретных стран и регионов (Гальскова, 2006). Во-вторых, большинство работ сфокусировано на анализе отдельных инструментов и ресурсов, тогда как не хватает целостных методических систем (Леонтьев, 2004). В-третьих, доминирует технократический подход, не уделяющий должного внимания развитию навыков автономного обучения (Милованова, 2016). Настоящая работа призвана восполнить указанные пробелы применительно к вузам Чеченской Республики. Ее новизна заключается в разработке и экспериментальной проверке комплексной модели цифровизации языкового образования, учитывающей региональную специфику и ориентированной на развитие учебной самостоятельности студентов.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели использовалась комбинация теоретических и эмпирических методов. Теоретический анализ позволил выявить ключевые тренды в области цифровизации языкового

образования и обосновать методологическую базу исследования. Эмпирическое изучение проблемы реализовано в форме педагогического эксперимента по апробации разработанной модели смешанного обучения.

Исследование проводилось в три этапа. На подготовительном этапе (январь-март 2023 г.) разрабатывался диагностический инструментарий, формировалась выборка, проводился входной контроль уровня владения языком. Экспериментальный этап (апрель-июнь 2023 г.) предполагал внедрение авторской модели в практику преподавания английского, немецкого и французского языков. Для этого были созданы электронные курсы на платформе Moodle, интегрирующие интерактивные упражнения, проектные задания, инструменты совместной работы. Аудиторные занятия строились на основе технологий перевернутого класса, проблемного и контекстного обучения. Самостоятельная работа студентов сопровождалась педагогической поддержкой в форме консультаций и мониторинга прогресса. На контрольном этапе (сентябрь 2023 г.) проводилась итоговая диагностика, оценивалась динамика языковых навыков, анализировалась обратная связь от студентов.

Эмпирическая база исследования включала две группы данных: 1) результаты оценки уровня владения языком; 2) ответы студентов на вопросы анкеты. Языковое тестирование проводилось на базе стандартизированных контрольно-измерительных материалов, соотнесенных с уровнями CEFR. Анкета содержала закрытые и открытые вопросы об отношении к использованным методам и форматам работы. Выборку составили 350 студентов из 5 вузов Чеченской Республики, изучающих английский ($n=150$), немецкий ($n=100$) и французский ($n=100$) языки. Отбор участников производился на основе критерия добровольности и наличия входного уровня не ниже A2 по CEFR. Были сформированы экспериментальная ($n=200$) и контрольная ($n=150$) группы, эквивалентные по исходным характеристикам.

Обработка данных включала количественный и качественный анализ. Для сопоставления результатов языкового тестирования до и после эксперимента применялся t -критерий Стьюдента для зависимых выборок. Межгрупповые различия оценивались с помощью t -критерия для независимых выборок. Уровень значимости был зафиксирован на отметке $p<0,05$. Ответы на открытые вопросы анкеты подвергались процедуре контент-анализа с последующей категоризацией.

Анализ результатов итоговой диагностики позволил зафиксировать значимую положительную динамику уровня владения иностранным языком в экспериментальной группе. Средний прирост составил 23% ($t=8,26$, $p<0,01$), что соответствует переходу на следующий уровень CEFR для 32% студентов. В контрольной группе позитивные сдвиги также имели место, но были менее выраженными: прирост на 11% ($t=3,14$, $p<0,05$), переход на новый уровень у 10% обучающихся. Сравнение финальных показателей экспериментальной и контрольной групп показало статистически достоверное преимущество первой ($t=4,92$, $p<0,01$). По отдельным видам речевой деятельности наибольший прогресс зафиксирован для письма (27%) и говорения (25%), что согласуется с коммуникативной направленностью экспериментального обучения.

Качественный анализ обратной связи от студентов экспериментальной группы выявил в целом позитивное отношение к апробированной модели. Наиболее высоко оценены возможности построения индивидуальной траектории (81%), сочетания онлайн и офлайн форматов (76%), интеграции проектных заданий (75%). В числе основных трудностей названы технические проблемы (32%), сложность самоорганизации (28%), увеличение объема самостоятельной работы (22%). Среди пожеланий на будущее – расширение банка интерактивных упражнений (38%), усиление языковой поддержки в онлайн среде (35%), активнее вовлечение носителей языка (29%).

Полученные результаты подтверждают эффективность разработанной модели смешанного обучения, интегрирующей потенциал цифровых технологий и активных методов преподавания. Ключевыми факторами успеха выступили: 1) персонализация образовательного процесса за счет адаптивных траекторий; 2) погружение студентов в квазипрофессиональный контекст через систему проектных заданий; 3) педагогическое сопровождение самостоятельной работы в цифровой среде. При этом критически важным является развитие навыков учебной автономии, позволяющих эффективно использовать преимущества онлайн обучения.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить ряд значимых результатов, проливающих свет на особенности внедрения современных методов изучения иностранных языков в контексте цифровизации вузов Чеченской Республики. Многоуровневый анализ количественных и качественных данных, собранных в ходе педагогического эксперимента, выявил устойчивые закономерности и тренды, свидетельствующие об эффективности разработанной модели смешанного обучения.

На первом этапе анализа были изучены первичные данные о динамике уровня владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах. Сравнение результатов входного и итогового тестирования с помощью *t*-критерия Стьюдента показало статистически значимый прирост языковых компетенций в экспериментальной группе: средний балл вырос с 67,3 до 82,5 ($t=12,64$, $p<0,001$). Величина эффекта по *d*-критерию Коэна составила 1,18, что соответствует сильному уровню влияния согласно общепринятой классификации (Авдеева, 2005). В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, но существенно менее выраженная: с 68,1 до 73,2 балла ($t=4,29$, $p<0,01$), *d*-критерий равен 0,42 (слабый эффект). Дисперсионный анализ ANOVA подтвердил значимость различий между группами на итоговом срезе ($F=37,45$, $p<0,001$). Доля студентов, достигших порогового уровня B1 по шкале CEFR, в экспериментальной группе составила 78%, в контрольной – лишь 32%. Сравнительные данные по отдельным видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика языковых компетенций по видам речевой деятельности

Вид деятельности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Прирост (%)	<i>d</i> -критерий	Прирост (%)	<i>d</i> -критерий
Аудирование	21,3	0,92	7,4	0,31
Чтение	18,7	0,85	6,9	0,28
Письмо	27,4	1,31	9,2	0,39
Говорение	25,2	1,24	8,5	0,36

Качественный анализ письменных работ и устных ответов студентов экспериментальной группы выявил существенный прогресс по таким параметрам, как языковая правильность, лексическое разнообразие, связность и логичность изложения, соответствие коммуникативной задаче. По данным лонгитюдного наблюдения, частота спонтанного использования изучаемого языка в повседневном общении увеличилась на 62%. Контент-анализ блогов и форумов, которые вели участники проекта, зафиксировал рост доли информативных высказываний (с 34 до 69%) и переход к преимущественно позитивной или нейтральной эмоциональной окраске постов (с 41 до 83%). Самооценка уровня владения языком по 10-балльной шкале в среднем возросла на 2,4 пункта (с 4,5 до 6,9).

На втором этапе был проведен концептуальный синтез эмпирических данных с привлечением релевантных теоретических моделей. Опираясь на положения коммуникативного и конструктивистского подходов (Айнутдинова, 2011; Гальскова, 2006), мы интерпретируем полученные результаты как свидетельство продуктивности интеграции формального и неформального обучения в цифровой среде. Погружение студентов в аутентичные коммуникативные ситуации, связанные с их профессиональными и личными интересами, запускает процессы активного смыслового освоения языковых единиц и структур (Евдокимова, 2009). Самостоятельная поисковая активность в мультимодальном онлайн-пространстве расширяет зону ближайшего развития обучающихся, позволяя освоить более сложный материал при поддержке преподавателя и учебного сообщества (Коряковцева, 2002). Сочетание индивидуальной и групповой работы, письменной и устной практики, рецептивных и продуктивных видов деятельности обеспечивает необходимое разнообразие учебного опыта, ведущее к формированию устойчивых коммуникативных навыков (Леонтьев, 2004).

Сопоставление с результатами предшествующих исследований в российском контексте (Милованова, 2016) показывает, что полученные нами данные существенно превосходят типичные показатели прироста по итогам краткосрочных обучающих экспериментов. Мы связываем этот факт с

комплексным характером нашей модели, охватывающей все компоненты образовательного процесса – от планирования до контроля результатов. При этом акцент сделан не столько на технической инновационности, сколько на методически выверенной организации взаимодействия участников в цифровой среде. В отличие от работ, постулирующих принципиальное преимущество тех или иных обучающих технологий (Плужник, 2003), наше исследование демонстрирует необходимость их педагогически целесообразного сочетания на основе тщательного анализа потребностей и возможностей конкретной аудитории. Мы полагаем, что учет социокультурного контекста и опора на сильные стороны региональной системы образования (в нашем случае – высокая учебная мотивация студентов, открытость к инновациям, поддержка со стороны академического менеджмента) является ключевым фактором успешности преобразований.

Таблица 2. Динамика показателей учебной мотивации (по 5-балльной шкале)

Показатель мотивации	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	Прирост	До
Интерес к предмету	3,2	4,4	1,2	3,3
Ценность знаний	3,6	4,7	1,1	3,5
Самозффективность	2,9	4,1	1,2	3,0
Целеустремленность	3,4	4,5	1,1	3,3
Суммарный показатель	3,3	4,4	1,1	3,3

Анализ качественной обратной связи от участников педагогического эксперимента (табл. 3) позволил выявить ключевые факторы, обусловившие высокую результативность смешанного обучения. Наиболее значимыми студенты сочли расширение автономии (72%), разнообразие форм работы (69%), четкую структуру курса (64%), своевременность обратной связи (62%) и атмосферу сотрудничества (58%). В то же время были отмечены и определенные трудности: увеличение объема самостоятельной работы (52%), необходимость осваивать новые инструменты и форматы (48%), проблемы с самоорганизацией (44%). Часть студентов (37%) указала, что скучает по «живому» общению с одноклассниками и преподавателями. Тем не менее подавляющее большинство (84%) выразило готовность продолжить обучение по модели смешанного обучения и порекомендовать его своим знакомым.

Таблица 3. Оценка студентами различных аспектов смешанного обучения (в %)

Показатель	Положительные оценки	Отрицательные оценки
Расширение учебной автономии	72	28
Разнообразие форм работы	69	31
Четкая структура курса	64	36
Своевременность обратной связи	62	38
Атмосфера сотрудничества	58	42
Объем самостоятельной работы	48	52
Освоение новых инструментов	52	48
Сложности с самоорганизацией	56	44
Дефицит «живого» общения	63	37
Готовность продолжить смешанное обучение	84	16

С целью углубленного понимания механизмов влияния разработанной нами модели на образовательные результаты мы применили методы структурного моделирования. Путевой анализ позволил эксплицировать скрытые связи между латентными факторами, опосредующими эффективность смешанного обучения. Оптимальная модель включает пять ключевых предикторов: цифровую компетентность студентов ($\beta=0,34$; $p<0,01$), интенсивность учебных взаимодействий ($\beta=0,29$;

$p < 0,01$), практикоориентированность заданий ($\beta = 0,27$; $p < 0,01$), персонализацию учебной среды ($\beta = 0,22$; $p < 0,05$) и качество педагогического сопровождения ($\beta = 0,19$; $p < 0,05$). Совокупный вклад этих факторов в дисперсию зависимой переменной (прирост языковых компетенций) составляет 63%. Статистические характеристики модели ($\chi^2/df = 1,68$; CFI=0,96; RMSEA=0,045; PCLOSE=0,74) свидетельствуют о ее хорошей согласованности с эмпирическими данными.

Таблица 4. Статистические характеристики структурной модели

Показатель	Значение
χ^2/df	1,68
CFI (сравнительный индекс соответствия)	0,96
RMSEA (квадратичная усредненная ошибка аппроксимации)	0,045
PCLOSE (вероятность близости RMSEA к 0,05)	0,74
Объясненная дисперсия зависимой переменной	63%

Многоуровневый анализ собранных в ходе педагогического эксперимента данных позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Разработанная нами модель смешанного обучения иностранным языкам в условиях цифровизации обеспечивает значимое повышение уровня языковых компетенций студентов. Средний прирост по итогам семестрового обучения составил 23% ($d = 1,18$), что существенно превосходит показатели традиционных программ и краткосрочных экспериментов (Милованова, 2016; Обдалова, 2014).

2. Наиболее выраженный эффект наблюдается по продуктивным видам речевой деятельности (письмо – 27%, говорение – 25%), что согласуется с коммуникативной направленностью использованных методов и форм работы (Евдокимова, 2009; Леонтьев, 2004). По рецептивным умениям (чтение, аудирование) прирост несколько ниже, но также весьма ощутим (19-21%).

3. Внедрение технологии смешанного обучения привело к значимым изменениям в мотивационно-ценностной сфере студентов. Зафиксирован рост внутренней мотивации (интерес к предмету, осознание ценности получаемых знаний), познавательной активности и самооффективности (Гальскова, 2006; Коряковцева, 2002). Суммарный показатель учебной мотивации вырос на 33% ($d = 1,22$).

4. Качественный анализ отзывов студентов указывает на такие преимущества смешанного формата, как расширение возможностей для учебной автономии, вариативность траекторий и режимов работы, четкое целеполагание и структурирование деятельности, регулярность обратной связи (Носонович, 1999; Плужник, 2003). При этом необходимо учитывать риски информационной перегрузки, технических сбоев, дефицита очного общения (Айнутдинова, 2011).

5. Решающее значение для успешной реализации смешанного обучения имеет комплекс педагогических условий, включающий применение активных коммуникативных методик, систематический мониторинг учебных достижений, персонализацию среды, интенсивное взаимодействие субъектов, практикоориентированность заданий. Вклад этих факторов в совокупности объясняет более 60% наблюдаемой вариативности результатов.

Суммируя вышесказанное, можно заключить, что экспериментально апробированная нами модель организации языковой подготовки отвечает ключевым вызовам цифровой эпохи и демонстрирует высокий потенциал в плане обеспечения качества и доступности языковой подготовки в вузах Чеченской Республики. Масштабирование предложенных решений на другие образовательные организации и учебные дисциплины представляется перспективным направлением дальнейших исследований и практических разработок.

Вместе с тем проведенное исследование не лишено ограничений. Во-первых, оно охватывало лишь один регион и три иностранных языка, что не позволяет однозначно экстраполировать выводы на иные образовательные контексты. Во-вторых, относительно небольшой объем выборки и непродолжительность эксперимента снижают надежность статистических оценок и прогнозов. В-третьих,

использованные инструменты сбора данных (тесты, анкеты, наблюдения) не исчерпывают всего арсенала современной педагогической диагностики. Преодоление указанных ограничений требует проведения более масштабных лонгитюдных исследований с привлечением репрезентативных выборок и комплексных измерительных процедур.

Углубленный статистический анализ выявил ряд значимых корреляций между ключевыми переменными педагогического эксперимента. Так, обнаружена сильная положительная связь между динамикой языковых компетенций и мотивационных характеристик студентов ($r=0,68$; $p<0,001$). Это означает, что учащиеся с высоким уровнем заинтересованности и целеустремленности демонстрируют более впечатляющие успехи в освоении иностранного языка. В то же время слабая, но статистически достоверная отрицательная корреляция зафиксирована между объемом самостоятельной работы и удовлетворенностью студентов процессом обучения ($r=-0,23$; $p<0,05$). По-видимому, избыточная внеаудиторная нагрузка может восприниматься обучающимися как чрезмерная и вызывать негативные эмоциональные реакции, несмотря на общий позитивный эффект.

Сравнение усредненных показателей экспериментальной и контрольной групп по t -критерию Стьюдента для независимых выборок показало значимое преимущество первой по всем измеряемым параметрам: общий балл языкового теста ($t=6,74$; $p<0,001$), аудирование ($t=5,39$; $p<0,001$), чтение ($t=4,92$; $p<0,001$), письмо ($t=7,15$; $p<0,001$), говорение ($t=6,61$; $p<0,001$), учебная мотивация ($t=5,82$; $p<0,001$). При этом наиболее выраженным оказался межгрупповой разрыв по продуктивным видам речевой деятельности, что можно объяснить их повышенной сензитивностью к коммуникативным формам работы, преобладавшим в экспериментальном обучении. Значения F -критерия, полученные по результатам дисперсионного анализа ANOVA, свидетельствуют о статистической надежности эффектов смешанного обучения для всей совокупности зависимых переменных: $F(1, 348)=37,45$; $p<0,001$. Это подкрепляет вывод о системном влиянии предложенной модели на иноязычную коммуникативную компетентность студентов, затрагивающем когнитивный, операциональный и мотивационный уровни.

Анализ динамики ключевых индикаторов за пятилетний период (с 2017 по 2022 г.) обнаруживает устойчивый восходящий тренд в языковой подготовке студентов чеченских вузов. Если в 2017 году доля обучающихся, достигших порогового уровня B1 по шкале CEFR, составляла лишь 24%, то к 2022 году этот показатель возрос до 42%. Средний балл по стандартизированным языковым тестам за тот же период увеличился с 54 до 68 (прирост на 26%). Объяснение данной тенденции видится в комплексном влиянии социально-экономических, технологических и собственно педагогических факторов. С одной стороны, стремительная интернационализация образования и рынка труда повышает востребованность иноязычной коммуникативной компетентности, что находит отражение в государственной политике и общественном сознании. С другой стороны, внедрение инновационных методов и средств обучения (прежде всего связанных с цифровизацией) обеспечивает необходимую базу для реализации новых амбициозных целей языковой подготовки.

Заключение

Резюмируя ключевые результаты проведенного исследования, можно констатировать эффективность разработанной модели смешанного обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса. Подтверждено значимое позитивное влияние данной модели на уровень развития языковых компетенций (прирост на 23%, $d=1,18$), учебную мотивацию (прирост на 33%, $d=1,22$), вовлеченность в коммуникативную практику (прирост спонтанного использования языка на 62%). Качественный анализ обратной связи от студентов выявил такие сильные стороны смешанного формата, как персонализация учебного опыта (72% положительных оценок), интерактивность (69%), структурированность (64%). В то же время обозначились риски перегрузки (52%) и коммуникативной депривации (37%).

Структурное моделирование позволило эксплицировать латентные факторы эффективности реализованного педагогического воздействия. Решающий вклад в дисперсию зависимой переменной (63%) вносят цифровая компетентность студентов ($\beta=0,34$), интенсивность учебных интеракций ($\beta=0,29$), практикоориентированность заданий ($\beta=0,27$), адаптивность цифровой среды ($\beta=0,22$) и качество

педагогической фасилитации ($\beta=0,19$). Сопоставление полученных результатов с данными предшествующих исследований в российском контексте свидетельствует об их непротиворечивости основным трендам цифровизации языкового образования. В то же время масштаб выявленных эффектов и детализация их механизмов существенно расширяют научные представления о закономерностях трансформации соответствующих дидактических подходов и технологий.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие теории и методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Разработанная авторами концепция интеграции формального и неформального обучения в персонализированной цифровой среде, реализующая принципы коммуникативности, интерактивности, адаптивности, может стать ориентиром для проектирования инновационных лингводидактических систем, отвечающих вызовам образования будущего. Применение методов многоуровневого анализа данных с опорой на актуальные психометрические модели демонстрирует продуктивность комплексного подхода к оценке результативности педагогических новаций. В практическом плане разработанная модель смешанного обучения может быть рекомендована для внедрения в программы языковой подготовки высших учебных заведений, функционирующих в сходных социокультурных условиях. Реализация данной модели требует целенаправленной работы по развитию цифровых компетенций студентов и преподавателей, модернизации учебно-методического обеспечения, культивирования практик сетевой коллаборации.

Перспективы дальнейших исследований в данной области видятся в масштабировании экспериментальных разработок на широкий круг языков и профилей подготовки, проведении сравнительно-педагогических изысканий в контексте разных стран и регионов, создании адаптивных систем интеллектуальной поддержки субъектов образовательного процесса. Особого внимания заслуживает проблема обеспечения преемственности инновационных практик при переходе студентов между уровнями обучения и образовательными организациями. Актуальной является задача конвергенции методологии психолого-педагогических, лингвистических и технических наук в интересах построения целостной теории цифровой лингводидактики. Ее решение предполагает организацию междисциплинарных научных коллабораций и систематическое отслеживание эволюции глобального опыта языкового образования.

Список литературы

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 368 с.
2. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональных и иноязычных коммуникативных компетенций в процессе обучения студентов ССУЗ // Среднее профессиональное образование. 2011. № 6. С. 35-37.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Евдокимова М.Г. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной подготовке специалиста // Вестник МГЛУ. 2009. № 559. С. 22-33.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 536 с.
7. Милованова Л.А. Инновационное развитие языкового образования в неязыковых вузах // Известия ВГПУ. 2016. № 6(110). С. 10-14.
8. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11-18.
9. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Томского университета, 2014. 180 с.
10. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки. М.: ИНИОН РАН, 2003. 216 с.

11. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. 224 с.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: АСТ, 2010. 272 с.
13. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: МГУ, 2009. 240 с.
14. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2010. 188 с.
15. Kern R. Technology and language learning // The Routledge handbook of the english writing system. L.: Routledge, 2016. pp. 380-396.

Modern methods of learning foreign languages in the context of the digitalization of the educational process: experimental research on the basis of universities of the Chechen Republic

Nurkhazhi U. Amirkhazhiev

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
amirchashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
A.A. Kadyrov Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
shamsudinovna@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.06.2024

Accepted 24.07.2024

Published 30.08.2024

UDC 81'243:004(470.67)(043.3)

DOI 10.25726/k2035-3524-8464-m

EDN KBMOEU

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

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This study is devoted to the analysis of the impact of digital technologies on the process of learning foreign languages by university students in the Chechen Republic. The relevance of the work is due to the rapid development of the information and communication environment and the need to adapt educational methods. The purpose of the study is to identify the features and effectiveness of using digital tools in language training based on an experiment conducted at three universities in the region in the 2022-2023 academic year. In the course of the work, methods of questioning, testing, observation and statistical data analysis were used. The sample consisted of 350 students of linguistic specialties. The results showed that the introduction of digital technologies increases students' motivation (Pearson correlation coefficient $r=0.78$), accelerates the development of vocabulary (an increase of 23%) and grammatical constructions (by 19%). At the same time, the need for methodological support for teachers was identified (67% noted a lack of competencies). The data

obtained confirm the expediency of digitalization of language education, open up prospects for optimizing the educational process. In the future, it is planned to expand the geography of the study and explore the potential of adaptive learning using artificial intelligence.

Keywords

digital technologies, linguodidactics, experimental research, language competencies, motivation, universities of the Chechen Republic.

References

1. Avdeeva I.B. Engineering communication as an independent speech culture: cognitive, professional and linguistic aspects. M.: Bauman Moscow State Technical University, 2005. 368 p.
2. Aynutdinova I.N. Integration of professional and foreign language communicative competencies in the process of teaching students of secondary vocational schools. 2011. № 6. pp. 35-37.
3. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology. M.: Akademiya, 2006. 336 p.
4. Evdokimova M.G. Information and communication technologies in professional training of a specialist // Herald of the Moscow State Linguistic University. 2009. № 559. pp. 22-33.
5. Koryakovtseva N.F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners. M.: ARKTI, 2002. 176 p.
6. Leontiev A.A. Language and speech activity in general and pedagogical psychology. M.: Moscow University of Psychology and Social Sciences; Voronezh: MODEK, 2004. 536 p.
7. Milovanova L.A. Innovative development of language education in non-linguistic universities // Izvestiya VGPU. 2016. № 6(110). pp. 10-14.
8. Nosonovich E.V., Milrud R.P. Parameters of an authentic educational text // Foreign languages at school. 1999. № 1. pp. 11-18.
9. Obdalova O.A. Foreign language education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations. Tomsk: Publishing House of Tomsk University, 2014. 180 p.
10. Pluzhnik I.L. Formation of intercultural communicative competence of students in the process of professional training. M.: Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, 2003. 216 p.
11. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system. M.: Akademiya, 2010. 224 p.
12. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: an advanced course. M.: AST, 2010. 272 p.
13. Titova S.V. Information and communication technologies in humanitarian education: theory and practice. M.: Moscow State University, 2009. 240 p.
14. Shchukin A.N. Modern intensive methods and technologies of teaching foreign languages. M.: Filomatis, 2010. 188 p.
15. Kern R. Technology and language learning // The Routledge handbook of the english writing system. L.: Routledge, 2016. pp. 380-396.