

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ MOODLE В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Суворова Е.В., Полякова Л.С.

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
Магнитогорск, e-mail: suvorlen@yandex.ru*

В настоящее время в связи с информатизацией образования возникла необходимость оценки качества дистанционного обучения по сравнению с традиционным. Как правило, такая оценка становится возможной при наличии достаточного педагогического опыта и исследований, проводимых в этом направлении. Однако в условиях пандемии скорость подключения дистанционного обучения к реализации образовательных программ не позволила накопить достаточного опыта для объективного определения его эффективности. Необходимость аккумулирования и анализа опыта работы в дистанционном режиме обусловила проведение сравнительного анализа традиционных и дистанционных форм и методов работы. Выполненные исследования показали, что оба метода могут считаться равнозначно эффективными с учетом того, что дистанционный формат работы менее пригоден для работы с обучающимися, имеющими значительные проблемы в знаниях. Ни тот, ни другой формат не позволяют работать со студентами, имеющими более глубокие знания по предмету, и нацелены на работу со студентами, имеющими средний по группе уровень знаний. Оба формата различаются методами работы, и если при традиционном обучении больший акцент делается на коммуникативных заданиях, то при дистанционном обучении в основном развиваются навыки чтения и письма, формируются знания в области грамматики и лексики.

Ключевые слова: дистанционное обучение, объектно-ориентированная среда, формы организации обучения, информационные технологии, контроль усвоения материала

THE USE OF MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT IN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Suvorova E.V., Polyakova L.S.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, e-mail: suvorlen@yandex.ru

Nowadays due to the informatization of education there is a necessity to evaluate the quality of distant teaching in comparison with the traditional one. As a rule, such an evaluation becomes possible if there is enough pedagogical experience and research in the field. However, in the conditions of pandemia fast introduction of distant teaching in the realization of educational programs has not allowed to accumulate enough experience to evaluate its effectiveness objectively. The necessity to accumulate and analyze the work in the distant format has resulted in the comparative analysis of traditional and distant forms and methods of teaching. The research has shown that both the methods can be considered equally effective with regard to the fact that that the distant teaching is less suitable for the work with students having gaps in knowledge. Neither of the formats allows working with students having greater progress in knowledge than the rest of the class, as they both are aimed at working with average level students. The discussed formats are different in the instruments of work (methods and forms of teaching). Thus, if traditional teaching focuses more on communication tasks, distant teaching develops reading, writing, grammar and vocabulary skills.

Keywords: distant teaching, object oriented learning environment, forms of teaching process organization, information technologies, control over learning process

В настоящее время становится очевидно, что траектория развития системы образования направлена в сторону более интенсивного использования электронных ресурсов и интернета. Процесс информатизации образования развивается по четырем основным направлениям: 1) использование новейших технических средств для внедрения в практику работы с обучающимися (интерактивных досок, проекторов, лингафонных аудиторий и т.п.) с целью повышения эффективности образовательного процесса; 2) использование современных информационных компьютерных технологий для обеспечения возможности удаленного доступа преподавателей и студентов к научной и учебно-методической базам; 3) широкое распространение дистанционного обучения как формы работы в ходе реализации

процессов образования и самообразования; 4) пересмотр содержания образования с учетом применяемых информационных технологий [1]. Учитывая перечисленные направления, педагоги разрабатывают соответствующие онлайн-курсы, интернет-платформы, обучающие компьютерные среды и другие инструменты дистанционного обучения, позволяющие организовать наиболее качественную работу со студентами в режиме онлайн.

Однако здесь важно отметить, что опыт работы по рассматриваемым направлениям только накапливается и, как следствие, возникает множество вопросов, связанных как с использованием информационных компьютерных ресурсов (технических средств, программ, баз данных), так и с применением новейших дистанцион-

ных форм обучения. Основным из таких вопросов является вопрос о роли дистанционных технологий и инструментария в реализации образовательного процесса: является ли она основной или вспомогательной. До сегодняшнего момента основными инструментами педагога считались книга и наглядный материал, однако в ситуации пандемии им на смену пришли компьютеры, интернет-платформы и информационные ресурсы. И если на данный момент вопрос о кардинальном переходе образования от традиционных форм работы к дистанционному обучению не стоит (учитель уже поставлен в рамки дистанционной работы в связи со сложившимися обстоятельствами), то в ближайшем будущем он встанет наиболее остро и, как следствие, потребуются объективная оценка эффективности использования информационных ресурсов в образовательном процессе в условиях пандемии.

Целью данного исследования стал сравнительный анализ эффективности использования объектно-ориентированной динамической информационной обучающей среды Moodle в качестве основного инструмента обучения иностранному языку в режиме онлайн и вспомогательного при традиционной подготовке студентов, осуществляемой очно.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили ход и результаты преподавательской работы в системе Moodle за период локдауна (на протяжении 4 месяцев) в сравнении с последующим равным по времени периодом традиционного обучения студентов МГТУ им. Г.И. Носова (на примере преподавания дисциплины «Иностранный язык»).

Результаты исследования и их обсуждение

Основным вопросом, поставленным в данной работе, стал вопрос о роли информационных технологий в образовательном процессе – может ли смена парадигмы обучения (переход от традиционных принципов, условий, форм, методов и средств к дистанционно-ориентированным) привести к более успешным образовательным результатам и какую роль играет в этом информационно-образовательная среда. Говоря иными словами, мы предполагаем, что оценка эффективности использования конкретной объектно-ориентированной информационной среды (в частности, среды Moodle) в реализации образовательной программы позволяет оценить возможности дистанционного обучения в целом.

В ходе решения данного вопроса был поставлен ряд задач: 1) определить понятийный аппарат; 2) изучить интерактивный контент, предлагаемый в информационно-образовательной среде Moodle, и обозначить основные и вспомогательные единицы данного контента; 3) диагностировать уровень знаний обучающихся в начале и в конце дистанционного и традиционного периодов обучения; 4) проверить и оценить эффективность применения интерактивного инструментария как основного и как вспомогательного в ходе дистанционной и традиционной форм работы соответственно.

В научно-педагогической литературе можно встретить значительное количество различных подходов к определению информационно-образовательной среды. В одних из них в основу определения кладутся информационно-технические средства (информационно-образовательная среда рассматривается как программно-телекоммуникационная система технологических средств, предназначенных для ведения учебного процесса и обеспечивающих его информационную поддержку [2]), в других акцент делается на отличном от традиционного учебно-методическом обеспечении учебного процесса (информационно-образовательная среда описывается как система, объединяющая информационное, техническое, учебно-методическое обеспечение и неразрывно связанная с субъектом образовательного процесса [3]), в третьих – это средство раскрытия творческого потенциала обучаемого [4]. Наиболее точно системный характер информационно-образовательной среды отражен в определении, закрепленном во ФГОС, и в кратком изложении представленном как система информационно-образовательных ресурсов, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения [5].

В рамках нашей работы информационно-образовательная среда понимается как совокупность единиц интерактивного контента, предназначенного для организации работы с обучающимися в ходе реализации образовательной программы. К интерактивному контенту мы относим любой контент, который подразумевает активное участие пользователя. Под единицей интерактивного контента понимается микроприложение, обеспечивающее определенный вид интерактивной работы с обучающимся материалом. Система Moodle предлагает разнообразный интерактивный контент, единицы которого мы распределили по четырем основным группам: 1) аудио и видео микроприложения, нацеленные на визуаль-

ное восприятие материала (гиперссылка, видеоконференция и др.); 2) интерактивные развлекательные задания, целью которых является привлечение внимания и развитие интереса к обучающему материалу (игра-кроссворд, игра-миллионер, вики, интерактивный контент); 3) задания, носящие тренировочный характер (задание, текст, файл и др.); 4) микроприложения, предназначенные для контроля усвоения материала (тест, семинар).

Перед началом работы в системе Moodle обучающиеся контрольной группы (студенты первого курса горного института МГТУ им. Г.И. Носова) прошли диагностический тест. Тест включал задания, проверяющие знание грамматики и общеупотребительной лексики, а также навыки просмотрового чтения. Результаты тестирования показали, что уровень владения английским языком у студентов экспериментальной группы был в диапазоне «начальный – ниже среднего» (по английской уровневой системе). Диагностированный уровень знаний позволил наметить основные направления и условия работы: 1) вследствие небольшого словарного запаса объяснение грамматического материала должно было вестись устно и на родном языке; 2) учитывая уровень владения иностранным языком, тексты для чтения и аудирования должны были быть достаточно простыми; 3) необходим значительный уклон в сторону развития словарного запаса, следовательно, в общем процессе обучения коммуникативные задания должны преобладать и подбираться с таким учетом, чтобы осуществлялся перевод словарного вокабуляра из пассивной формы владения в активную.

Все вышеперечисленные моменты указывали на необходимость использования традиционной системы обучения, однако в связи с локдауном была применена дистанционная форма обучения, при которой часть заданий обучающиеся выполняли самостоятельно на платформе Moodle, часть заданий выполнялась в режиме работы с преподавателем онлайн.

В ходе дистанционного обучения в качестве объединяющей основы использовался текст общей тематики (например, мой рабочий день; студенческая жизнь; ведущие университеты мира и т.п.). Работать с текстом студенты должны были самостоятельно. Подбирался облегченный вариант текста (но при этом интересный для обучаемых), который позволял, во-первых, сохранить интерес к иностранному языку, во-вторых, не вызывал дополнительных трудностей. В качестве заданий к тексту использовались в первую очередь тренировочные упражнения: найдите (русские / английские) эквива-

ленты слов в тексте; соедините слова и их определения (сначала определения давались на родном языке, затем на адаптированном иностранном); заполните пропуски словами из таблицы и т.п. Частично использовались интерактивные развлекательные задания, целью которых стало привлечение внимания к изучаемым словам (игра-кроссворд, игра-миллионер, вики, интерактивный контент). При выборе данного задания мы руководствовались тем, что именно интерес к заданию поможет слушателям легче запомнить слова. Объяснение грамматического материала было перенесено в режим видеоконференции с использованием интерактивной доски. Часть тренировочных заданий на развитие грамматических навыков делалась студентами совместно с преподавателем онлайн. В качестве заданий использовались облегченные упражнения на подстановку и определения правильного порядка слов. Закрепление грамматического материала и частичная проверка усвоения проводилась в режиме видеоконференции. Устное объяснение грамматического материала дублировалось видеолекцией. Аудирование осуществлялось на самостоятельной основе, понимание оценивалось с помощью теста онлайн. Мы полагали, что материал для аудиовосприятия должен быть легче (с более простым вокабуляром и грамматическими конструкциями), чем материал для чтения, в связи с отсутствием у студентов дополнительной повседневной иноязычной практики [6, с. 56]. При этом в ходе дистанционного обучения возникли значительные трудности с коммуникативными заданиями, поэтому студентов просили записывать пересказы текстов в аудиофайле и присылать преподавателю. Частично отсутствие коммуникативных заданий компенсировалось общением преподавателя со студентами на иностранном языке онлайн.

По окончании дистанционного обучения студенты также прошли диагностический тест. При проведении тестирования мы исходили из предположения, что тест в начале и в конце дистанционного обучения должен быть приблизительно одинаковым по трудности, что позволяло увидеть реальный прогресс в знаниях. Тест состоял из 50 вопросов (30 вопросов, проверяющих знание грамматики, 10 – лексики и 10 вопросов, проверяющих понимание текста). Критерием оценки послужило количество правильных ответов: 0–15 – низкий уровень знаний, от 16 до 30 – ниже среднего, от 31 до 40 – средний и от 40 до 50 – выше среднего. Сравнительный анализ результатов тестирования в начале и в конце дистанционного обучения представлен на рис. 1.

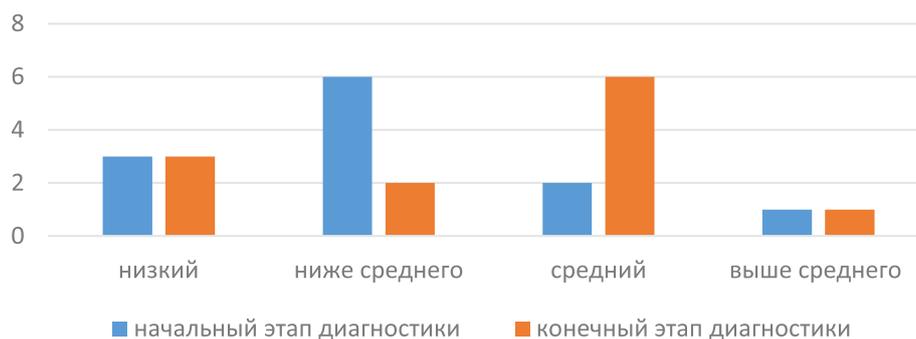


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов диагностического тестирования на начальном и конечном этапах дистанционного обучения

По результатам диагностики прогресс в знаниях показали только те студенты, которые имели средний по группе уровень знаний. Студенты, отстающие от группы, и студент, обладающий более глубокими знаниями, не могли двигаться по программе вне группы и, соответственно, в первом случае не получали дополнительной помощи в восполнении пробелов, а во втором – более глубоких знаний по предмету. Как следствие, возник вопрос о возможности использования дифференцированного подхода к подаче материала в рамках дистанционного обучения [7, с. 70]. На первый взгляд, дистанционное обучение лучше всего подходит для использования дифференцированного подхода (за счет гибкости в подаче материала, дифференцированного набора упражнений в зависимости от уровня знаний и т.п.), однако учитывая, что основная причина использования дистанционного обучения – экономическая эффективность и большая наполняемость группы, оказалось, что с увеличением количества заданий увеличивалась нагрузка на учителя, что вело к снижению эффективности преподавания.

В рамках проводимого анализа период дистанционной работы сравнивался с периодом традиционной работы такой же протяженности во времени. Однако в этом случае информационно-компьютерные технологии играли только вспомогательную роль. В частности, четыре группы интерактивного контента (рассматриваемые выше) были разделены на основные (задания, носящие тренировочный характер) и вспомогательные (аудио- и видеоприложения, развлекательные задания, тестовые материалы). Такое разделение было обусловлено ролью, которую данные единицы контента играли в процессе обучения. Основной акцент в обучении был перенесен с самостоятельной работы на работу с преподавателем.

Несмотря на то, что, как и в первом случае, за основу бралась работа с текстом, текст был значительно сложнее и работа с ним начиналась с коммуникативных заданий, цель которых была познакомить студентов с новой темой. Изменился фокус работы: с грамматики и лексики он перешел к коммуникации, в ходе которой тренировались грамматические и лексические навыки. Например, тренировка грамматических навыков осуществлялась не только с помощью заданий на подстановку и определение порядка слов, но и на перевод с родного языка на иностранный. Тренировка лексики осуществлялась также при работе в парах и в группах. Подход к аудированию не изменился, но дополнялся такими заданиями, как воспроизведение сказанного (когда студент должен был поэтапно прослушивать и затем воспроизводить куски иностранной речи). Важную роль в традиционном обучении сыграли информационно-компьютерные технологии. Если основная группа единиц интерактивного контента использовалась для самостоятельной работы и позволяла не использовать дополнительный раздаточный материал, то вспомогательная группа значительно расширяла имеющиеся возможности и делала подачу обучающего материала более интересной. Во-первых, наличие возможности еще раз прослушать лекцию в формате видео облегчала работу отстающим студентам, гиперссылки давали возможность подключать не только аудио, но и видеоматериал для аудирования (что также делало материал более доступным для отстающих студентов), развлекательный контент использовался как для самостоятельной работы, так и работы в классе (это позволяло разнообразить виды деятельности на уроке), тестирование в основном не применялось, поскольку не давало объективной оценки знаний.

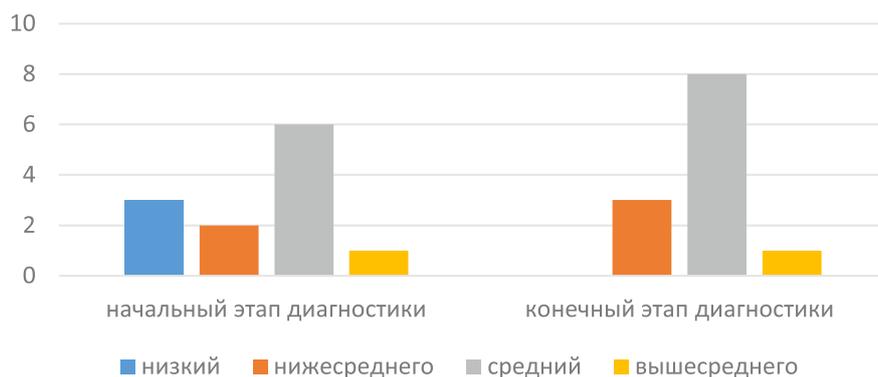


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов диагностического тестирования на начальном и конечном этапах традиционного обучения

Диагностирование студентов на этапе очного обучения проводилось по примеру диагностирования на этапе дистанционного обучения. На рис. 2 представлены результаты диагностики.

Диагностика осуществлялась в одной и той же группе (за начальный этап диагностики при традиционном обучении принимался конечный этап диагностики при дистанционном обучении). Диагностический тест для оценки знаний на конечном этапе исследования при традиционном обучении подбирался с учетом выросшего уровня знаний у диагностируемых студентов.

Как показали результаты диагностики, традиционное обучение способствует сокращению разрыва между отстающими студентами и основной частью группы. На наш взгляд, такое положение дел вызвано тем, что преподаватель имеет возможность постоянного контроля и корректировки получаемых знаний. Тем не менее студент, имеющий более высокие знания по предмету, чем все остальные, не перешел в своих знаниях на более высокий уровень, так как реализуемая обучающая программа была рассчитана на более низкий уровень знаний и не способствовала его развитию, это же послужило причиной того, что группа с уровнем знаний выше среднего не увеличилась по составу. Группа студентов со средним уровнем знаний увеличилась на 2 человека, что говорит об эффективности традиционной формы обучения.

Итак, на наш взгляд, основным различием между дистанционной и традиционной формами обучения является отсутствие возможности выравнивать группу по знаниям. При дистанционной работе учитель либо должен обучать меньшее количество учеников для реализации дифференцированного подхода, либо студенты, не выполняющие программу, будут отсеиваться. Еще одним

решением данной проблемы может стать распределение студентов по группам в соответствии с уровнем их знаний.

Заключение

При сравнительном анализе дистанционного и традиционного подходов к обучению была проведена оценка эффективности использования информационной образовательной среды как основной или вспомогательной и сделан вывод о том, что они имеют равнозначную эффективность. Тем не менее традиционный подход к обучению способствует устранению пробелов в знаниях отстающих учеников, в свою очередь дистанционный подход развивает самостоятельность студентов, ставя их перед необходимостью самосовершенствования и саморефлексии.

Список литературы

1. Данилов О.Е., Поздеева О.Г. Особенности дистанционного обучения // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции (Пермь, март 2014 г.). Пермь: Меркурий, 2014. С. 34–37.
2. Токтарова В.И., Федорова С.Н. Информационно-образовательная среда вуза: интерпретационный и содержательный анализ // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 77–87.
3. Рубенко А.Н. Информационно-образовательная среда как объект педагогических исследований // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 1. С. 106–110.
4. Муженская А.Г. Теоретические подходы к использованию ИКТ для формирования индивидуальной информационно-образовательной среды обучающегося в условиях непрерывного образования // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2016. № 1. С. 121–127.
5. ФГОС ООО [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования]. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
6. Suvorova E.V., Akhmetzyanova T.L., Zharova K.S. The «Communicative Circle» Method in Teaching English at a University. Arab World English Journal. 2019. Т. 10. № 2. P. 55–67.
7. Потрикеева Е.С., Ахметзянова Т.Л., Суворова Е.В. Взаимосвязанное обучение говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27847> (дата обращения: 25.12.2020).