

Е. В. Крапивник

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности электронного обучения как одной из ведущих форм современного образования, в частности, дисциплинам учебного плана направления «Филология». Представлены материалы по ряду предметных областей филологического цикла и рекомендации по организации цифрового обучения для иностранных и российских студентов. После пандемии COVID-19 многие вузы продолжают широко использовать известные учебные платформы, а также создают собственные электронные образовательные системы. В статье отражен опыт создания онлайн-курсов по дисциплинам филологического цикла для иностранных студентов-филологов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры. Отмечается, что сочетание традиционной текстоцентрической методики преподавания русского языка как иностранного и технологий электронного обучения позволяет создать цифровые ресурсы, в высокой мере соответствующие дидактическим принципам доступности, прочности, наглядности, связи теории с практикой, систематичности и последовательности, самостоятельности, активности и сознательности учащихся, а потому, как показала практика, востребованные не только иностранными, но и российскими студентами. Тем самым умелое использование образовательных возможностей информационно-коммуникационных технологий, современных гаджетов, мультимедийных систем, педагогических инноваций позволяет повысить гибкость, конкурентоспособность российского образования, в частности, филологического.

Ключевые слова: *электронное обучение, обучение филологическим дисциплинам, онлайн-курс, учебный контент*

Е. В. Крапивник

E-LEARNING IN PHILOLOGICAL EDUCATION

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract. The article considers the features of e-learning as one of the leading forms of modern education, in particular, of philological sciences training. The author presents educational materials on a number of the philological sciences and recommendations on the foreign and Russian Philology students e-learning. After the COVID-19 pandemic, many universities use well-known online educational platforms and create their own electronic educational systems which host e-learning courses. The article presents the experience of creating e-courses in the Philological sciences for foreign students of philology studying undergraduate and graduate programs. It is noted that the combination of traditional text-centric methods of Russian as a Foreign Language training and e-learning technologies makes it possible to create specialized online-courses in Philology that are highly consistent with the didactic principle of thorough acquisition of knowledge, skills and abilities, the principle of connecting theory with practice, the principle of systematization and continuity, etc. As practice has shown, not only foreign, but also Russian students demand these online-courses. It seems that the skillful use of the didactic capabilities of information and telecommunication networks and technologies, modern gadgets, multimedia systems, and pedagogical innovations makes it possible to increase the accessibility, flexibility, and competitiveness of Russian philological education.

Keywords: *e-learning, philological sciences training, online-courses, educational content*

Введение. Концепция электронного обучения развивалась на протяжении последних десятилетий в связи с широким вхождением в повседневную жизнь информационно-коммуникационных технологий и многофункциональных гаджетов. Педагоги начали активно обращаться к потенциалу данного вида обучения во время пандемии COVID-19, поставившей перед вузами вопрос о необходимости и дальнейшей перспективе дистанционного образовательного процесса [10]. Возможность повышения привлекательности вузовского образования путем использования технологий электронного обучения (за счет существенной индивидуализации учебного процесса, его доступности, эргономичности, гибкости, адаптивности, применения инновационных технологий и пр.) обоснована в работах ряда российских и зарубежных ученых – А. А. Андреева, С. А. Куджа [4], Е. З. Власовой [2], В. В. Гуры [3], М. В. Слепцовой [5], М. Aparicio, F. Vasaо, T. Oliveira [6] и др. При этом исследователи отмечают, что использование в учебном процессе новых технических средств и различных цифровых ресурсов не всегда одобряется педагогами и обучающимися.

А. А. Андреев, делая вывод о том, что электронное обучение за счет простоты и доступности может быть эффективнее очного, а традиционная педагогика постепенно эволюционно цифровизируется, все же оговаривает, что технологизация современного учебного процесса не кажется студентам и преподавателям привлекательной, т. к. требует от них дополнительной работы в новой образовательной среде, больших интеллектуальных, физических и психических усилий [1]. В. В. Гура, постулируя необходимость внедрения в обучение новых педагогических возможностей, связанных с применением информационно-коммуникационных средств и сочетания их с традиционными педагогическими технологиями, подчеркивает несоответствие затраченных средств и работы по созданию цифровых систем обучения и качества образования, получаемых с их помощью, а также считает недостаточным внимание зарубежной педагогики к вопросам проектирования лично-ориентированных электронных учебных ресурсов и сред, создания условий для развития личности человека в процессе взаимодействия с компонентами обучающей системы [3]. М. Aparicio, F. Vasaо, T. Oliveira, описывая концепции электронного обучения, разрабатывая и внедряя международные стандарты их создания, обнаруживают катастрофически низкий процент «завершаемости» онлайн-курсов, на которые могут быть записаны несколько десятков тысяч человек. Авторы обращают внимание на несоответствие ожиданий теоретиков современного цифрового образования и практики ее обучения: дистанционная работа привлекает молодых и трудящихся людей из развитых стран, а не тех, у кого по тем или иным причинам нет доступа к получению высшего образования, как прогнозировалось в исследованиях [6]. Учеными отмечается неудовлетворенность студентов электронным обучением, связанная, в частности, с недостаточным качеством цифровых учебных материалов, форм их предъявления, программного обеспечения, технической поддержки, использования в целом [9, с. 8].

Данное исследование ставит целью разработку методических рекомендаций по созданию цифровых учебных материалов, обеспечивающих качество, доступность, прочность знаний и удовлетворенность студентов электронным обучением.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена запросом современного общества на модернизацию традиционной системы высшего образования. Развитие информационных технологий, социальных и профессиональных Интернет-ресурсов и учебных платформ, переход к цифровой экономике, потребность работодателей в предоставлении работникам возможности получения образования и повышения квалификации без отрыва от рабочего места диктуют необходимость перехода от классической образовательной среды вуза к виртуальному пространству, обеспечивающему доступное, индивидуализированное, качественное, экономически эффективное обучение [7].

Некоторые исследователи отмечают, что основным препятствием к успешной реализации вузовского электронного обучения является недостаточная компетентность преподавателей в сфере его осуществления [8, с. 21]. Мы считаем, что сложность заключается в сниженном проявлении внимания к особенностям образовательного цифрового контента – методисты в этом вопросе порой ограничиваются констатацией необходимости преобразования учебных материалов в электронном формате, изучением способов создания медиаиллюстраций, видеоконтента, иконографии, интерактивности, взаимосвязи онлайн-курса с другими Интернет-ресурсами, описанием особенностей использования гаджетов и информационно-коммуникационных технологий [8]. Актуальной задачей в этой связи выступает не только создание общей педагогической концепции вузовского электронного обучения, но и разработка методических рекомендаций по конструированию специализированного образовательного контента.

Материал и методы исследования. Исследование опирается на основные положения общей дидактики, теории и практики высшего профессионального образования, теории педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов и методике преподавания русского языка как иностранного, а также на основные идеи личностно-развивающего и проблемного обучения. В соответствии с поставленными задачами применялся комплекс взаимодополняющих теоретических и практических методов исследования: анализ научных публикаций, раскрывающих основные аспекты работы, обобщение методической документации и существующего опыта в области реализации электронного обучения, системный подход, синтез теоретического и эмпирического материала, моделирование, тестирование, опрос учащихся, систематизация результатов анализов данных фокус-групп, проводимых российскими и зарубежными учеными.

Результаты исследования и их обсуждение. К вузовским электронным учебным курсам предъявляют ряд требований, среди которых выделяют следующие: возможность организации активной самостоятельной работы учащихся в удобное для них время и место, гибкость учебного процесса (возможность адаптировать обучение под способности и потребности студента), дистанционная связь с преподавателем (или отсутствие прямого взаимодействия), доступность материала (его понятность максимально широкой аудитории, в том числе лицам с ситуационными, техническими, психофизиологическими особенностями и барьерами), наглядность, интерактивность информационно-образовательной среды (обращение к различным Интернет-ресурсам) и пр.

Опыт преподавания в иноязычной аудитории свидетельствует о том, что ряд перечисленных качеств, в частности, доступность, наглядность, гибкость, систематичность и последовательность, традиционно характеризует учебные материалы для обучения иностранных студентов русскому языку и языку специальности. Также особенностью этих материалов для обучающихся (безотносительно к выбранной ими профессии) является их направленность на развитие речевой, коммуникативной, лингвокультурной и лингвострановедческой компетенций, формирование языковой догадки и представлений о системности языка, понимание внутренней формы слова и мотивированности терминов. Перечисленные знания и умения составляют профессиональную компетенцию русского студента-филолога. В этой связи возникает гипотеза о возможности успешного внедрения накопленных методикой преподавания русского языка как иностранного теоретических знаний и практического опыта при создании учебного контента онлайн-курсов для русских студентов.

В методике преподавания русского языка ведущая роль на уроке отводится учебному тексту, который является не только средством получения информации, но и стимулом к когнитивной деятельности и основой для создания вторичного продукта, продуцируемого студентом. Он должен быть адаптирован под умственные и языковые возможности

учащихся. По отношению к тексту выделяют предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, цель которых состоит в создании условий для полноценного восприятия информации с ее последующим воспроизведением.

Предтекстовые задания призваны снять лексико-грамматические и страноведческие трудности, обеспечить понимание основной информации, содержащейся в учебном тексте. Притекстовые задания необходимы для чтения этого текста (ориентации студента на выбор определенного его типа), они активизируют механизмы вероятностного прогнозирования, установления смысловых связей и пр. Послетекстовые задания представляют собой разнообразные языковые, условно-речевые и речевые упражнения, развивающие речевые и коммуникативные умения и навыки, совершенствующие внимание и механизмы памяти. Формулировка инструкций к заданиям должна быть, по возможности, краткой, ясной, четкой и однозначной.

Учебные материалы преподавателей-русистов характеризуются широким использованием изобразительной, двигательной, звуковой наглядностей, обеспечивающих разнообразие чувственных восприятий студента, привносящих игровые моменты, «оживляющих» занятие. Инструкции к заданиям, как правило, содержат модели и образцы выполнения, грамматический материал вводится с помощью интуитивно понятных таблиц и схем, ключевые моменты урока визуально выделяются. Использование разных видов наглядности активизирует мышление и внимание студентов, способствует более прочному усвоению получаемых знаний.

Важной характеристикой урока по русскому языку как иностранному является его смысловая и логическая завершенность, когда учащийся осознает речевую / коммуникативную цель занятия и достигает ее. В этой связи объемная тема может быть разделена на относительно самостоятельные «блоки», каждый из которых содержит законченный в смысловом отношении учебный текст (диалогического или монологического характера), предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, текущий контроль в виде заданий и / или тестов.

Перечисленные выше особенности учебных текстов, системы заданий и их формулировки использованы при создании онлайн-курсов для русских студентов-филологов. Так, учебные темы разделены на «блоки» (уроки), средний размер которых составил 10–12 «шагов», а время освоения – около 10 минут. Центральную часть «блока» занимает адаптированный учебный текст, части которого распределяются логично и последовательно по «шкагам». Ознакомиться со структурой и содержанием авторских курсов по дисциплинам «Основы языкознания» (<https://stepik.org/course/178588/syllabus>), «Основы фразеологии» (<https://stepik.org/course/174672/syllabus>), «Актуальные проблемы лингвистики» (<https://stepik.org/course/120673/syllabus>) можно на платформе для онлайн-обучения Stepik. Учащийся самостоятельно выбирает количество «шагов» и «блоков», которые он готов освоить за каждое посещение курса, в зависимости от имеющихся у него временных и иных ограничений. Как показывает практика, одна из сложностей в организации эффективного электронного обучения состоит в том, что студенту сложно проявлять упорство, настойчивость, дисциплинированность в работе, он «теряет фокус», легко отвлекается в связи с отсутствием постоянного контроля со стороны преподавателя [7, с. 426]. На наш взгляд, сокращение времени прохождения материала за счет компрессии учебного текста и деления темы на относительно самостоятельные, законченные в смысловом отношении «блоки» позволяет сохранить внимание студентов в процессе обучения и их интерес к прохождению курса.

Каждый «блок» содержит предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Предтекстовые задания направлены на активизацию когнитивных процессов, актуализацию ранее полученных знаний, облегчение понимания учебного текста (в частности, терминов

и профессиональной лексики), повышение интереса к теме и представляют собой деятельностные упражнения, которые могут быть представлены следующим образом: задания на догадку и прогнозирование (например: Догадайтесь, что часто обозначают слова, заканчивающиеся на «...логия», «...графия», «...тика» / «...ика»: *математика, физика, фонетика, морфемика, грамматика, лингвистика; биология, геология, физиология, лексикология, фразеология, морфология; орфография, география, этнография*), поисковые задания (например: В русской лингвистике для обозначения основной формы существования современного развитого языка используют термин «национальный литературный язык». В английской лингвистике для ее наименования используется термин «*standart language*» («нормированный / стандартный»), в немецкой – «*Gemeinsprache*» («общий язык») и «*Schriftsprache*» («письменный язык»), в польской – «*język kulturalny*» («культурный язык»). Подумайте, какие качества современного языка раскрывает каждый термин), задания на соответствие (например: «Найдите суффиксы со значением “профессия”»), задания, направленные на самостоятельный сбор информации (например: Выберите из списка языки ООН), лексические задачи (например: «Объясните значение слова / понятия», «Подберите синонимы / антонимы к словам», «Продолжите предложение “*Ле...ал о..ёл среди ..орных ..уч и с..ал*”, если первое слово «лежал» и / или «летал»»). Притекстовые задания ориентируют учащихся на поиск определенной информации в тексте, на подтверждение или опровержение неких предположений (например: «Как вы думаете, сколько лет существует язык? Найдите в тексте информацию об этом: она подтверждает или опровергает ваше мнение?», «Как вы считаете, из каких частей / единиц состоит язык? Найдите в тексте информацию об этом. Все ли единицы языка вы назвали?»). Послетекстовые задания содержат тренировочные упражнения и используются на этапе текущего контроля (например: «Как называется наука о языке? Выберите все возможные варианты», «Соотнесите парадигму и используемые ею методы», «Допишите понятие: “Совокупность всех национальных концептов называется ...”»). Задания содержат материал, развивающий языковую и лингвокультурную компетенции, формирующий «языковое чутье» и догадку, передающий представления о языке как системе, о взаимосвязи единиц, о внутренней форме слов / терминов и их мотивированности.

Как видно из примеров, в электронном обучении в основном используются тестовые и вопросно-ответные задания с односложными и прогнозируемыми ответами, т. к. их оценивание не требует наличия преподавателя, что способствует экономии затрат на проверку работ. Серьезными проблемами таких упражнений являются невозможность учета всех вариантов ответов (в том числе, в свете разной степени компетентности, оригинальности мышления и грамотности студентов), создание потенциальной ситуации, когда учащийся, уверенный в правильности выполнения задания, получает неудовлетворительную оценку, что снижает его мотивацию к дальнейшему обучению. В целях сохранения интереса студентов к учебному процессу (с учетом различий в способностях и возможностях учащихся) предлагается использовать задания разного типа и сложности, а также предусматривать возможность диалога с проверяющим / преподавателем. Представляется, что положительные эмоции от выполнения интересных заданий, получения заслуженной положительной оценки, осознания успешности освоения материала могут рассматриваться как своего рода «вознаграждение», мотивирующее студентов к обучению, тогда как однотипность упражнений, их излишняя простота / сложность, несправедливость оценивания могут способствовать снижению у учащихся интереса к образовательному процессу. Подчеркнем также, что в заданиях должны предъявляться четкие инструкции, модели и образцы их выполнения.

Онлайн-обучение предполагает различные формы наглядности. Ряд исследований посвящен вопросам создания привлекательного дизайна, доступного для восприятия информации

интерфейса, интересной наглядности, интерактивности, мультимедийного контента цифровых курсов. Добавим, что преподавателю необходимо уделять внимание визуальному выделению ключевых моментов изучаемой с обучающимися темы, терминов, примеров, использованию понятных схем и таблиц. В этом аспекте, на наш взгляд, электронный учебный материал в определенной мере соотносим с конспектом лекции, создаваемым учащимся в тетради при помощи преподавателя.

Выводы. Апробация онлайн-курсов с участием 1008 учащихся показала, что студенты оценивают в качестве важных следующие характеристики программы: краткость, емкость и оригинальность учебных материалов, ее доступность, простота изложения материала и использования образовательной платформы, системность и последовательность в представлении тем, разнообразии заданий и возможность их справедливой оценки. На наш взгляд, интеграция принципов традиционного аудиторного образования и электронных технологий и методов обучения иностранных студентов позволяет создавать онлайн-курсы филологической направленности, обеспечивающие качество и прочность формирования профессиональных компетенций, длительную вовлеченность учащихся, а также их удовлетворенность учебным процессом в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 106–111.
2. Власова Е. З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 1. – С. 43–49.
3. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования лично ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.
4. Кудж С. А. Информационная образовательная ситуация // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2017. – Т. 3, № 2(11). – С. 62–71.
5. Слепцова М. В., Петрухина Т. М. Разработка образовательного контента для развития личностных компетенций обучаемого в E-learning // Академия педагогических идей «Новация». – 2019. – № 3. – С. 59–63.
6. Aparicio M., Vacao F., Oliveira T. An e-Learning Theoretical Framework // Educational Technology & Society. – 2016. – № 19(1). – С. 292–307.
7. Hannen C.-J., Aparicio M. Organizational e-learning systems' success in industry // Proceedings of International Conference on Information Technology and Applications: ICITA 2022. – Singapore : Springer Singapore, 2022. – С. 421–431. – DOI 10.1007/978-981-19-9331-2_36.
8. Lopez-Belmonte J., Moreno-Guerrero A.-J., Segura-Robles A., Parra-Gonzalez M.-E. Projection of E-Learning in Higher Education: A Study of Its Scientific Production in Web of Science // European Journal of Investigation in Health Psychology and Education. – 2021. – № 11(1). – С. 20–32. – DOI 10.3390/ejihpe11010003.
9. Mohamed B., Noorashid N.-A., Abd Razak F.-Z. The determine factors of student satisfaction with e-learning in Malaysia Higher Education Institutions: a scoping review // Journal of Physics: Conference Series. – 2021. – DOI 10.1088/1742-6596/1874/1/012051.
10. Ramos-Morcillo A. J., Leal-Costa C., Moral-García J. E., Ruzafa-Martínez M. Experiences of nursing students during the abruptchange from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain // International journal of environmental research and public health. – 2020. – DOI 10.3390/ijerph17155519.

Статья поступила в редакцию 17.09.2024

REFERENCES

1. Andreev A. A. Stanovlenie i razvitie distancionnogo obucheniya v Rossii // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 10. – S. 106–111.
2. Vlasova E. Z. Elektronnoe obuchenie v sovremennom vuze: problemy, perspektivy i opyt ispol'zovaniya // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2014. – № 1. – S. 43–49.
3. Gura V. V. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostno orientirovannykh elektronnykh obrazovatel'nykh resursov i sred. – Rostov-na-Donu : Izd-vo YUFU, 2007. – 320 s.
4. Kudzh S. A. Informacionnaya obrazovatel'naya situaciya // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2017. – T. 3, № 2(11). – S. 62–71.

5. Slepčova M. V., Petruhina T. M. Razrabotka obrazovatel'nogo kontenta dlya razvitiya lichnostnyh kompetencij obučaemogo v E-learning // Akademiya pedagogicheskikh idej «Novaciya». – 2019. – № 3. – S. 59–63.
6. Aparicio M., Bacao F., Oliveira T. An e-Learning Theoretical Framework // Educational Technology & Society. – 2016. – № 19(1). – S. 292–307.
7. Hannen C.-J., Aparicio M. Organizational e-learning systems' success in industry // Proceedings of International Conference on Information Technology and Applications: ICITA 2022. – Singapore : Springer Singapore, 2022. – S. 421–431. – DOI 10.1007/978-981-19-9331-2_36.
8. Lopez-Belmonte J., Moreno-Guerrero A.-J., Segura-Robles A., Parra-Gonzalez M.-E. Projection of E-Learning in Higher Education: A Study of Its Scientific Production in Web of Science // European Journal of Investigation in Health Psychology and Education. – 2021. – № 11(1). – S. 20–32. – DOI 10.3390/ejihpe11010003.
9. Mohamed B., Noorashid N.-A., Abd Razak F.-Z. The determine factors of student satisfaction with e-learning in Malaysia Higher Education Institutions: a scoping review // Journal of Physics: Conference Series. – 2021. – DOI 10.1088/1742-6596/1874/1/012051.
10. Ramos-Morcillo A. J., Leal-Costa C., Moral-García J. E., Ruzafa-Martínez M. Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain // International journal of environmental research and public health. – 2020. – DOI 10.3390/ijerph17155519.

The article was contributed on September 17, 2024

Сведения об авторе

Крaпивник Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы «Русская филология» Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, Россия, <https://orcid.org/0009-0000-1604-6562>, 004712@pnu.edu.ru

Author Information

Krapivnik, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Philology, Pacific National University, Khabarovsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0000-1604-6562>, 004712@pnu.edu.ru