

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЦИФРОВЫЕ УСТРОЙСТВА В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Мотов С.В.

США, Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
englishtambov@mail.ru

Аннотация. Рассматривается специфика цифровизации в современном иноязычном образовательном пространстве и ее трансформирующее влияние на структуру и особенности обучения иностранным языкам. Определяются и обсуждаются ремедиальный и комплементарный форматы использования индивидуальных цифровых устройств для организации учебного процесса. Анализируются позитивные стороны такого использования и ассоциированные с ними потенциальные проблемы. Предлагаются варианты компенсации лимитирующих факторов использования индивидуальных цифровых устройств в процессе иноязычного обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычное обучение, цифровизация, индивидуальные цифровые устройства, гибридное образовательное пространство, коммуникация

Современные быстро развивающиеся цифровые технологии трансформируют не только общество и особенности взаимодействия между людьми, но и образовательный процесс в университетской среде. Сегодня привычным стало употребление широкого спектра цифровых продуктов и решений, облегчающих процесс комплексного и всеобъемлющего изучения иностранного языка. Цифровые технологии предоставляют возможность использования средств обучения, обеспечивающих мультимодальные и мультимедийные учебные взаимодействия [1, с. 1188], расширяющие образовательный опыт студентов, и таким образом, повышающие их вовлеченность в процесс учения и одновременно с этим способствующих индивидуализации опыта такого учения.

Когнитивной наукой установлено, что в силу особенностей функционирования человеческого мозга, новый, непривычный и подключающий аффективную компоненту положительный опыт, воспринимается учащимися как более значимый [2; 3]. Это, в свою очередь, формирует благоприятные предпосылки к лучшему усвоению изучаемого иноязычного материала, ассоциированному с активизацией различных сенсорных каналов учащихся при вовлечении их в комплексный и всесторонний процесс учения.

Однако, для организации учебного процесса подобным образом, требуется и достаточный уровень квалификации педагога, способного разработать и структурировать учебный курс таким образом, чтобы он не представлял собой лишь хаотический набор разнообразных заданий и технологий, наиболее популярных на сегодняшний день, и часто являющихся элементами так называемой «педагогической моды» [4, с. 816]. Напротив, здесь требуется четкая и осмысленная организация курса, благодаря которой упомянутые задания и технологические решения и продукты использовались бы в синергии для достижения требуемых целей и задач образовательного процесса.

При этом, необходимо учитывать и трансформационный потенциал, который несут в себе современные цифровые технологии. Во-первых, этот потенциал проявляется в трансформации учебных заданий и взаимодействий между педагогом и студентами. Благодаря современным технологическим решениям такая интеракция становится более гибкой и многоаспектной. В свою очередь, современные цифровые образовательные платформы, при необходимости, продиктованной педагогической целесообразностью, позволяют преподавателю и учащимся продолжать взаимодействовать за пределами стен учебного заведения, в том числе и совместно выполняя учебные задания во внеклассном формате [5]. Ярким примером сказанного здесь становится платформа Perusal1, позволяющая совместно работать над учебными текстами, выделяя фрагменты, задавая и отвечая на вопросы в режиме реального времени или в асинхронном формате [1, с. 1187].

Во-вторых, под воздействием современных технологических решений трансформируется и пространство классной аудитории. Хорошо известна важная роль учебного пространства и его соответствующей организации для коммуникативного иноязычного обучения. Поскольку такое обучение подразумевает отход от доминирующей роли педагога и ориентировано на более равноправный диалог между преподавателем и студентами, а также внутри самой студенческой учебной группы, сообразно этим изменениям трансформировалось и учебное пространство. Вместо центральной роли педагога в традиционном учебном пространстве, где преподаватель, как правило, находящийся у доски, являлся центром внимания, пространство коммуникативного занятия предполагает расположение рабочих мест учащихся полукругом или в круг. Это способствует более равноправному диалогу, оказывающемуся ключевым элементом коммуникативного иноязычного занятия. Видя друг друга, студенты помимо вербального контакта, вступают и в визуальный контакт, в свою очередь способствующий более комплексному коммуникативному взаимодействию, включающему в себя как вербальные, так и невербальные, предпочтительно аутентичные, средства коммуникации [6].

При этом, возникнув во второй половине XX века и доказавшее свою эффективность, коммуникативное иноязычное обучение и ряд его постулатов сегодня претерпевают трансформацию. Такое преобразование не в последнюю очередь обусловлено и цифровой трансформацией современного общества, приобретшей всеобъемлющий характер в последнее десятилетие. На учебных занятиях сегодня практически каждый студент имеет смартфон, а нередко и планшет или ноутбук, что потенциально облегчает решение

образовательных задач. Более, того, объединенное единой платформой использование упомянутых технологических продуктов, позволяет преодолевать ограничения оборудованности учебной аудитории. Не секрет, что далеко не все учебные аудитории укомплектованы и могут быть укомплектованы технологическим оборудованием, в той или иной степени необходимыми для организации отвечающего требованиям времени образовательного процесса. К примеру, если в идеале классная аудитория могла бы быть оборудована цифровым проектором, достаточно крупным для использования в образовательном процессе цифровым дисплеем (или телевизором), подключенным к ним компьютером, смарт-доской и другими мультимедийными средствами, в реальности подобная комплектация оказывается далеко не всегда достижимой.

Тем не менее, такие ограничения в технической оснащенности учебной аудитории, могут быть в известной мере нивелированы с помощью объединения имеющихся у студентов индивидуальных цифровых устройств, объединенных в рамках единой образовательной или коммуникационной платформы, имеющей образовательный потенциал. К примеру, известно, что работа над учебной презентацией и последующее ее представление в учебной аудитории, сопровождающееся дискуссией на изучаемом языке, является хорошо зарекомендовавшим себя приемом, развивающим навыки письменной и устной речи, а также аналитические навыки студентов. При этом далеко не всегда учебная аудитория, в которой проходит иноязычное занятие, оборудована проектором или цифровым экраном, которые можно было бы использовать для работы с презентациями студентов, что может послужить сдерживающим фактором и ограничить возможность учебной работы с презентациями.

Здесь на помощь может прийти цифровое пространство, доступ к которому осуществляется с помощью индивидуальных цифровых устройств студентов (смартфонов, планшетов, ноутбуков). В этом случае, создав конференцию в сервисе Zoom или подобных сервисах, преподаватель рекомендует студентам использовать их цифровые устройства для подключения к конференции. Таким образом, учебные презентации представляются в гибридном образовательном пространстве, в котором сочетаются пространство учебной аудитории и цифровое пространство. Студенты могут просматривать слайды на экранах собственных устройств, участвовать в дискуссии, как с помощью привычной вербальной коммуникации, так и через отправку комментариев или вопросов в чат конференции. При этом, возрастает значимость педагога как модератора учебного занятия, поскольку здесь необходима координация и регулирование взаимодействий, как в физическом пространстве классной аудитории, так и в цифровом пространстве и объединение их в единое гибридное учебное пространство. В данном случае преподаватель дополняет традиционную дискуссию вопросами или комментариями из чата и комбинирует их. Более того, подобный формат допускает дистанционное подключение к конференции и (пусть и лимитированное) участие отсутствующих на занятии студентов или иных приглашенных участников. Таким образом, здесь возможно говорить о **ремедиальном** характере использования индивидуальных цифровых устройств, позволяющих компенсировать недостаточную техническую оснащенность классной аудитории.

Несомненно, такой формат взаимодействия может использоваться и в условиях цифровой насыщенности классной аудитории, когда в распоряжении педагога и студентов имеются необходимые технологические средства. Здесь можно использовать вышеупомянутый формат с объединением индивидуальных цифровых устройств студентов для большей гибкости и индивидуализации учебного опыта. Студенты могут выбирать, следить ли за представляемыми слайдами на экране, имеющемся в учебной аудитории, или смотреть на них на собственном цифровом устройстве. Сообразно с этим, учащиеся могут задавать вопросы и комментировать презентацию в традиционной форме или пользоваться чатом конференции. Кроме этого, подобный формат позволяет избежать проблем с подключением к компьютеру, имеющемуся в классной аудитории, для того, чтобы вывести на экран презентацию студентов. В рассматриваемом случае учащиеся могут просто поделиться презентацией в конференции, которая появится и на экранах устройств прочих участников, и на экране, присутствующем в классной аудитории. Таким образом, здесь речь идет уже не о ремедиальности, а о **комплементарности** использования индивидуальных цифровых устройств, которые служат дополняющей альтернативой в условиях в достаточной мере технологически оснащенной учебной аудитории.

Возвращаясь к вопросу об организации учебного пространства иноязычного занятия, ассоциированному с широким привлечением цифровых технологий, важно отметить, что помимо указанных достоинств использования индивидуальных цифровых устройств студентов в учебных целях, такое использование несет в себе и определенные риски. Пользуясь собственными устройствами, студенты могут быть легко отвлекаемы от хода занятия и сталкиваться с желанием выполнения действий, вступающих в конфликт с логикой и ходом учебного процесса (просмотр социальных сетей, общение в мессенджерах с посторонними, просмотр нерелевантных видеороликов и т.д.). Таким образом, здесь необходим контроль со стороны педагога, который бы ограничивал использование цифровой среды студентами исключительно учебными целями. При этом, такой контроль в рамках организации учебного пространства в соответствии и с традиционным подходом (студенты сидят друг за другом за партами в несколько рядов лицом к преподавателю), и с коммуникативным подходом (учебные места студентов расположены полукругом или в круг, лицом друг к другу) оказывается затруднен, поскольку экраны учащихся обращены к ним, а не к педагогу. Осложнен и контроль в цифровом пространстве, поскольку современные цифровые продукты

следуют требованиям приватности и лимитируют сторонний контроль, пусть и необходимый в учебных целях.

За неимением лучшего решения, в текущих условиях проблема ограничения доступа студентов к нерелевантным цифровым ресурсам, как представляется, должна решаться комплексно. Это и максимальное вовлечение каждого из учащихся в обсуждение и другие формы активной образовательной интеракции, будь то коммуникация в физическом пространстве классной аудитории, или альтернативная коммуникация в чате учебной конференции, а кроме того, изменение пространственного положения педагога в аудитории. В целом сохраняя конфигурацию учебного пространства, соответствующую требованиям коммуникативного подхода к иноязычному обучению, преподаватель может более активно перемещаться в учебной аудитории, таким образом, модерлируя коммуникативное взаимодействие между учащимися и одновременно контролируя использование ими цифровых устройств.

Несомненно, такой механизм контроля носит паллиативный характер. Поскольку проблема в значительной мере лежит в плоскости цифровых технологий, здесь необходимы не только реорганизация учебных взаимодействий между студентами и педагогом и трансформация пространства учебной аудитории, но и разработка соответствующего цифрового инструментария, который бы позволил максимально продуктивно использовать индивидуальные цифровые устройства в учебных целях, одновременно обеспечивая необходимый уровень контроля со стороны преподавателя. Именно это позволит говорить о полноценной интеграции современных цифровых устройств как в ремедиальном, так и в комплементарном формате в структуру отвечающего требованиям времени иноязычного занятия.

Литература

1. Мотов С.В. Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1179-1193.
2. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. P. 1-8.
3. Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012. № 7(18): в 2-х ч. Ч. 1. С. 162-164.
4. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Шипунова О.Д., Кузьмина А.В. Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 813-832.
5. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2019.
6. Шульц О.Е., Первова Г.М., Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1172-1183.