

Санкт-Петербургский государственный университет

ПОПРУЖУК Юлия Сергеевна

Выпускная квалификационная работа

**Дистанционное обучение студентов языковых вузов устно-речевому
общению на немецком языке (уровень В)**

Уровень образования: бакалавриат

Направление 45.03.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа СВ.5050. Теория и методика
преподавания иностранных языков и культур (немецкий язык)

Профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Научный руководитель:

доцент, Кафедра иностранных языков и лингводидактики,

Седёлкина Юлия Георгиевна

Рецензент:

старший преподаватель, Кафедра иностранных языков и лингводидактики,

Карапетян Алиса Рубеновна

Санкт-Петербург

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (УРОВНИ В1-В2)	8
1.1 О понятии «устно-речевое общение».....	8
1.1.1 Устно-речевое общение – эволюция понятия.....	9
1.1.2 Говорение и аудирование как основные умения устно-речевого общения	13
1.2 Обучение устно-речевому общению в языковых вузах (уровни В1-В2)	18
1.2.1 Характеристика устно-речевого общения на уровнях В1 и В2	19
1.2.2 Технологии дистанционного обучения устно-речевому общению	22
1.3 Особенности и организация дистанционного обучения устно-речевому общению	29
1.3.1 Особенности дистанционного обучения.....	30
1.3.2 Организация дистанционного обучения устно-речевому иноязычному общению	34
Выводы по главе I.....	40
ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (УРОВНИ В1-В2)	42
2.1 Эффективность дистанционного обучения навыкам устно-речевого общения на немецком языке в языковом вузе	42

2.1.1 Анкетирование студентов и преподавателей как метод исследования.....	43
2.1.2 Результаты анкетирования и анализ данных	49
2.2 Методические рекомендации по организации дистанционного учебного общения на немецком языке в профильном вузе (уровни В1-В2).....	60
2.2.1 Минимизация различий между дистанционным и аудиторным учебным общением.....	61
2.2.2 Основные стратегии дистанционного обучения навыкам устного общения (уровни В1-В2).....	63
2.2.3 Сокращение использования русского языка при дистанционной работе студентов в парах или малых группах	66
2.2.4 Адаптация метода проектов к использованию в дистанционном формате.....	68
2.2.5 Игровой элемент для дистанционного развития навыков устно-речевого общения	72
Выводы по главе II	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	83
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	91

ВВЕДЕНИЕ

В условиях пандемии коронавируса (COVID-19) учебные учреждения во всем мире были вынуждены принять срочные меры по переводу образовательного процесса в дистанционный формат и столкнуться с обусловленными этим трудностями. Подобные глобальные изменения не могли не затронуть область преподавания иностранных языков, одной из целей которого является овладение учащимися коммуникативными навыками. Поскольку в рамках активной цифровизации общества онлайн-модель продолжит оставаться важной частью системы высшего образования, возникает потребность в повышении качества и эффективности образовательного процесса.

Данная работа фокусируется на дистанционном обучении навыкам устного общения на уровнях владения иностранным языком B1 и B2 в рамках языкового вуза.

Актуальность работы заключается в необходимости поиска путей минимизации ущерба, нанесенного процессу обучения навыкам устного иноязычного общения вынужденным переводом в дистанционный формат. В отечественной научной литературе этим вопросом занимались М. С. Ляшенко, А. В. Гуреева, О. В. Орусова, Т. А. Танцура др., в зарубежной – С. Никипорец (S. Nykuporets), Т. В. Май Йен (T. V. Mai Yen), Т. Лэй (T. Lay), К. Гиблет (K. Giblett), М. Гонзалес-Лопет (M. González-Lloret) и др.

Объектом исследования является обучение устному иноязычному общению на уровнях B1 и B2. **Предметом** – дистанционное обучение студентов языковых вузов навыкам устной интеракции на уровнях B1 и B2 немецкого языка.

Цель работы заключается в разработке методических рекомендаций, нацеленных на совершенствование дистанционного обучения студентов профильных вузов навыкам устного общения на немецком языке (уровни B1 и B2).

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач:**

- 1) рассмотреть современное содержание понятия «устно-речевое общение», а также механизмы составляющих его умений; виды и стратегии устной коммуникации на уровнях В1-В2 иностранного языка;
- 2) рассмотреть понятие «дистанционное обучение», проанализировать популярные интернет-платформы для его реализации и существующие технологии дистанционного обучения навыкам устного общения с учетом выделенных видов и стратегий устной коммуникации;
- 3) изучить особенности работы со студентами языковых вузов;
- 4) изучить опыт студентов и преподавателей языковых вузов в дистанционном обучении коммуникативным навыкам на немецком языке, определить, какие технологии и платформы эффективны, и какие существуют проблемы;
- 5) предложить методические рекомендации по совершенствованию процесса дистанционного обучения устно-речевым навыкам с учетом выявленных трудностей.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) общенаучные: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по исследуемому вопросу, классифицирование и систематизация полученных в результате анкетирования данных;
- 2) эмпирические: анкетирование студентов и преподавателей в формате Google Forms.

Теоретическую базу исследования составили труды следующих авторов: А. Н. Щукина, И. А. Зимней, О. В. Володарской, Н. Д. Гальсковой и других при рассмотрении понятия «устно-речевое общение»; Х. А. Шайхутдиновой, Т. Лэй (Т. Lay), К. Гиблет (К. Giblett), К. Фриман (С. Freeman) и других при изучении технологий дистанционного обучения коммуникативным навыкам; Г. У. Лутфуллаева, А. Ф. Камалова (А. Ф. Kamalov), С. Никипорец (S.

Нукупоретс), О. В. Орусовой и других при анализе понятия «дистанционное обучение» и интернет-платформ. При описании видов и стратегий устной коммуникации на уровнях В1 и В2 иностранного языка использовались документы CEFR.

Научная новизна работы заключается в определении реальных проблем, с которыми в настоящее время сталкиваются студенты и преподаватели в процессе дистанционного обучения навыкам устного иноязычного общения.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «устно-речевого общения» в контексте современного цифрового образования, анализе технологий дистанционного обучения навыкам устной речи, а также систематизации функций, необходимых для организации обучения устному общению на различных интернет-платформах.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций по совершенствованию процесса обучения коммуникативным навыкам в дистанционном формате на основе выявленных в результате анкетирования реальных проблем в этой области.

Исследование проводилось на основе **материалов**, полученных в результате анкетирования студентов и преподавателей с целью выявить сильные и слабые стороны дистанционного обучения навыкам устной речи.

Работа состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, списка использованной литературы и приложения. В первой главе раскрываются теоретические аспекты дистанционного обучения коммуникативным навыкам студентов языковых вузов на уровнях В1 и В2 иностранного языка. В частности, рассматриваются понятия «устно-речевое общение» и «дистанционное обучение», умения, виды и стратегии устной коммуникации на уровнях В1-В2, технологии онлайн-обучения навыкам устной интеракции, а также соответствующие этим целям интернет-платформы. Во второй главе представлены результаты анкетирования студентов и преподавателей языковых вузов, изучающих или преподающих немецкий язык онлайн, выявлены популярные технологии обучения

коммуникативным навыкам и используемые для этого платформы, а также проблемы, препятствующие максимальной эффективности учебного процесса. На основе материалов анкетирования предложены методические рекомендации, нацеленные на решение обнаруженных проблем. Каждая глава завершается выводами. Иллюстративный материал включает три таблицы и 14 рисунков. В приложении представлены вопросы анкеты.

Объем работы – 93 страницы. Список использованной литературы состоит из 76 источников, из них 42 на русском языке, 34 – на иностранных (английском и немецком).

Материалы теоретического исследования легли в основу статьи «К вопросу о дистанционном обучении устной интеракции на иностранном языке (Independent user)», опубликованной в сборнике по материалам XXVII Международной научно-методической конференции «Современное образование: содержание, технологии, качество» 21 апреля 2021 года.

ГЛАВА I. ОСНОВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (УРОВНИ В1-В2)

Глава I раскрывает теоретические аспекты дистанционного обучения навыкам устного общения студентов языковых вузов на уровнях В1 и В2 иностранного языка. В первом параграфе рассматривается современное понятие «устно-речевого общения» и его эволюция, а также основные умения, при помощи которых оно осуществляется. Второй параграф работы посвящен описанию видов и стратегий устного общения и соответствующих им умений на уровнях владения иностранным языком В1 и В2. В нем также представлены существующие технологии онлайн-обучения коммуникативным навыкам и особенности работы со студентами языковых вузов. В третьем параграфе представлено понятие «дистанционного обучения», его преимущества и недостатки, а также сравнительный анализ популярных интернет-платформ в связи с возможностью их применения для обучения навыкам устной коммуникации.

1.1 О понятии «устно-речевое общение»

В течение последних десятилетий в методике преподавания иностранных языков широко распространено применение коммуникативного подхода в обучении. Ведущей целью обучения при этом является формирование коммуникативной компетенции у учащихся, что предполагает, в первую очередь, развитие навыков и умений устно-речевого общения.

Устная иноязычная речь – явление многоаспектное, сложное и стремительно развивающееся в соответствии с потребностями общества. В научной литературе разных областей устно-речевому общению дано множество трактовок, рассматривая которые можно проследить эволюцию этого понятия. Цель настоящего параграфа – изучить становление

современного понимания такого аспекта обучения иностранному языку, как устная коммуникация, а также рассмотреть умения говорения и аудирования, при помощи которых, согласно классическим методологическим представлениям, реализуется устное общение.

1.1.1 Устно-речевое общение – эволюция понятия

В отечественной и зарубежной лингвистике понятие «речь (речевая деятельность)» (как устная, так и письменная) обычно рассматривается в соотношении с «языком», другим ключевым лингвистическим понятием. На каждом этапе становления и развития науки существовала своя интерпретация взаимоотношений между «языком» и «речью». К примеру, в XX в. некоторые языковеды рассматривали эти понятия как единый феномен. Один из основоположников аудиолингвального метода, Ч. Фриз, утверждал, что «устная речь и есть язык» [Фриз, 1967: 37].

Первым лингвистом, четко разграничившим понятия «речь» и «язык», был Ф. де Соссюр, который считал язык готовым продуктом, а речь – «индивидуальным актом разума и воли» [Соссюр, 1977: 52]. Однако, позднее он также писал о взаимосвязи этих двух понятий: «Речь необходима для того, чтобы сложился язык» [Соссюр, 1998: 57]. Такие ученые второй половины двадцатого века, как А. А. Потебня, Л. В. Щерба, Ф. М. Березин, Б. Н. Головин, по-разному трактовали дихотомию «язык-речь», однако общим было мнение о том, что «язык» и «речь» не тождественны друг другу, но, несомненно, тесно взаимосвязаны и оказывают двухстороннее влияние в процессе своего формирования и непрерывного развития и изменения [Нуртдинова, 2019: 48].

Соотношение этих понятий в настоящее время определяется антропоцентрическими идеями, согласно которым речь понимается как феномен индивидуальной жизни, а язык – как средство «определения видения мира его носителями» [Шаховский, 2015: 7]. Противопоставления между «языком» и «речью» служат не для разграничения этих понятий, а для

изучения сущности каждого из них, для детального понимания их сопричастности друг к другу. Современными учеными подчеркивается возможность выразить одно понятие через другое: язык, представляющий собой феномен «научной абстракции», который невозможно зафиксировать в реальности [Вайтуков, 2013: 10], воплощается в реальность посредством речи (речевого акта) – как в устной, так и письменной форме.

Содержание самого понятия «речь» (как устная, так и письменная) прошло долгий путь развития и варьируется в зависимости от научной области, в рамках которой оно рассматривается. Например, во второй половине XX в. в общей психологии «речь» определялась как исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком [Гальперин, 1976] или как универсальное средство общения, «форма сознательной деятельности» [Леонтьев, 1974: 38]. А в психолингвистике считалось, что «речь» – это «способ формирования и формулирования мыслей посредством языка» [Зимняя, 1991: 80].

Позднее в методологии под феноменом речи начали подразумевать протекающий во времени процесс с участием как минимум двух субъектов. Как пример, в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» А. Н. Щукина «речь» определяется следующим образом: «...конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму» [Щукин, 2007: 285]. Кроме того, методологи говорят о речи как о части общей системы деятельности человека: «Речь – это деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами данного языкового коллектива...» [Ахманова, 2004: 386]. В основе этой идеи лежат взгляды Л. Выготского и С. Рубинштейна.

На современном этапе ученые продолжают учитывать сложность и многоаспектность рассматриваемого нами явления. В работах последних лет предлагается более широкий взгляд на понятие речи: «...вид психической деятельности, который включает в себя: 1) создание условий для

осуществления процесса коммуникации; 2) осуществление процесса обучения, целью которого является формирование языковой личности» [Душницкая, 2017: 90]. Однако, поскольку областью нашего исследования является устно-речевое общение на иностранном языке, нам представляется логичным сузить определение речи до целенаправленного процесса передачи и приема сообщений, который опосредован языковой системой и обусловлен определенной ситуацией. Основываясь на этом, перейдем к рассмотрению этого, ключевого для нашей работы, понятия.

Как и рассмотренные выше явления, понятие «устно-речевое общение» продолжает активно развиваться совместно с обществом и его потребностями. Стандартно под устно-речевым общением еще во второй половине XX в. понималась «языковая коммуникативная деятельность индивида в звуковом (фонемно-интонационном) коде, заключающаяся в создании или восприятии текста» [Скалкин, 1981: 79]. Иными словами, устное общение происходит в результате продуцирования речевых акустических сигналов, несущих информацию, и последующего восприятия и понимания речи на слух. В отличие от письменной коммуникации, в процессе устного общения как минимум два собеседника не только произносят реплики вслух, но и одновременно слушают и декодируют полученную информацию, а также прогнозируют то, что может быть сказано далее, и готовят на это ответ [CEFR, 2004: 4]. В течение многих десятилетий к числу стандартных особенностей устно-речевого общения причислялись [Володарская, 2015: 16-17]:

- 1) ситуативность: коммуникативный акт обусловлен ситуацией;
- 2) двусторонний характер: в процессе устно-речевого общения участвуют как минимум две стороны;
- 3) единовременность: сказанное говорящим немедленно воспринимается слушающим;
- 4) наличие экстралингвистических факторов.

Трудно утверждать, что на современном этапе развития методологии основное содержание понятия устной коммуникации – процесса создания и

восприятия устного текста – подверглось сильным изменениям. Однако, в связи с активным развитием технологий и способов общения, меняются условия, в которых протекает устное взаимодействие, и ситуации, которые его обуславливают. Иными словами, расширяется спектр присущих устному общению характеристик. Как пример, в конце двадцатого столетия устная интеракция описывалась как процесс, происходящий «лицом к лицу» между собеседниками, обязательно включающий в себя невербальные средства общения: зрительный контакт, мимику и жесты [Robinson, 1994: 7]. В последние годы такое понимание устно-речевого общения потеряло актуальность.

В новейшем издании каталога Общеввропейской системы компетенций владения иностранными языками (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) в виды устно-речевого общения («interaction»), помимо остальных, включены общение по телефону и интернету [CEFR, 2020: 71], которые, как известно, осуществляются на расстоянии и, зачастую, без вовлечения экстралингвистических факторов. Такое общение также отличается возможностью участников общения отправлять друг другу сообщения или делиться текстовой/визуальной информацией непосредственно во время разговора, выражать эмоций при помощи изображений и символов. Более того, существуют способы межличностного устно-речевого общения, еще не описанные в CEFR. Таковым является использование функции голосовых сообщений, которая дает слушающему возможность переслушать полученное сообщение и достаточно времени для того, чтобы обдуманно составить свое.

Также необходимо отметить, что появление новых способов устно-речевого общения посредством интернета расширило спектр возможных ситуаций коммуникации, в зависимости от которых, как известно, осуществляется выбор языковых средств и стратегий поведения. Например, в рамках дистанционного обучения общение в коллективе значительно отличается от интеракции между людьми, находящимся в одном помещении.

Участникам коммуникации необходимо ждать очереди для ответа, иначе они не услышат и не поймут друг друга, и общение не состоится. Другими сравнительно новыми ситуациями для устно-речевого общения является проводимая в онлайн-формате конференция, организация совместной работы над проектом и другой рабочей деятельности и др.

Подводя итоги, в данном разделе работы были рассмотрены дихотомия «язык-речь», первоначальное понятие «речи», а также дальнейшая его эволюция в зависимости научной области, в которой оно рассматривалось. Кроме того, было установлено, что современное содержание понятия «устно-речевое общение» преодолело долгий путь развития и продолжает расширяться и включать в себя все больше видов и условий общения. Так, помимо традиционной устной коммуникации «лицом к лицу» выделяют устное общение в интернете, к особенностям которого относятся:

- 1) обмен текстовыми сообщениями непосредственно во время устного общения;
- 2) исключение экстралингвистических факторов (мимика, жесты) в случае, если участники общения не используют функцию видеосвязи;
- 3) возможность многократного воспроизведения информации, полученной в формате голосовых сообщений.

Для построения действенной и успешной системы дистанционного обучения устно-речевой интеракции на иностранном языке необходимо учитывать и эффективно использовать эти особенности.

1.1.2 Говорение и аудирование как основные умения устно-речевого общения

Согласно классическому представлению, устная коммуникация на иностранном языке, осуществляемая как «лицом к лицу», так и в интернете, реализуется при помощи двух основных умений – говорения (процесс создания устного текста) и аудирования (процесс восприятия текста на слух).

Мы считаем необходимым обозначить основные характеристики этих умений с целью лучшего понимания механизмов устно-речевой деятельности и построения действенной системы обучения.

По определению А. Н. Щукина: «Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устное вербальное общение» [Щукин, 2011: 210]. В Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками (CEFR), согласно которой виды речевой деятельности рассматриваются в качестве «действий» («activities»), говорение входит в акты продукции (монологическая речь), интеракции (диалогическая речь) и медиации (языковое посредничество в рамках одного или более языка). В рамках нашего исследования ограничимся рассмотрением говорения как умения, с помощью которого реализуется устно-речевое общение («interaction»). Под устной при этом интеракцией понимается взаимодействие с одним или более собеседником, при котором совместными усилиями создается разговорный дискурс [CEFR, 2020: 30].

Для того, чтобы говорение состоялось, необходимы мотив, цель, предмет обсуждения, определенные речемыслительные механизмы, языковые средства и ситуация [Bose, Schwarze, 2007]. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. Говорение – это сложный речемыслительный процесс, что доказывается следующими основными характеристиками этого вида речевой деятельности [Bausch, 2016: 210]:

- 1) активность: говорящий инициирует общение в связи с потребностью донести до слушающего информацию;
- 2) ситуативность: устное общение возникает в связи с определенной ситуацией и зависит от неё;
- 3) мотивированность: потребность говорящего передать информацию в устной форме;
- 4) целенаправленность: наличие определенной цели;

5) эвристичность и самостоятельность: хотя в процессе общения как говорящий, так и слушающий делают прогнозы касательно дальнейшего течения разговора, одна фраза может поменять направление устно-речевого взаимодействия или прекратить его [Пассов, 1985: 85].

Целью обучения говорению на иностранном языке является формирование и развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях. Другими словами, в результате обучения говорению у учащихся должна развиться коммуникативная компетенция [Гальскова, Гез, 2006: 206]. Эта цель достигается при освоении следующих основных умений: инициировать общение, принимать в нем активное участие и свободно в нем ориентироваться, целесообразно реагировать на реплики собеседника, а также излагать свои мысли с достаточной полнотой [Gorskih, 2009: 5]. В основе этих умений лежат произносительные, лексические и грамматические навыки [Щукин, 2011: 211].

Устная речь осуществляется в диалогической и монологической форме. В контексте исследования устно-речевого общения одним из основных понятий является диалог. Диалогическая речь – это общение, которое характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух или более лиц. Единицей диалога является диалогическое единство в виде двух реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию [Щукин, 2011: 212].

К психолингвистическим особенностям диалогической речи как формы устного общения относятся: смена говорения и аудирования, спонтанность, экспрессивность, непосредственный контакт участников общения, ситуативность и сравнительная краткость высказываний. В диалоге преобладают простые в синтаксическом плане предложения; часто употребляются повторы и клише; немалую роль играют экстралингвистические средства общения (мимика и жесты), а также интонация [Володарская, 2005: 18].

По причине представленных психолингвистических особенностей диалогическая речь на иностранном языке порождает определенные трудности, которые могут быть обусловлены как факторами психологического характера, так и непониманием поставленной речевой задачи или нехваткой языковых или речевых средств выражения [Nasser, 2020: 10]. В методике существуют различные способы для преодоления этих трудностей, варьирующиеся в зависимости от изучаемого и родного языка учащихся, уровня подготовки, а также психологических особенностей. Теперь перейдем к описанию основных характеристик второго основного умения, составляющего устно-речевое общение на иностранном языке.

По определению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Геза, аудирование (от лат. *audire* – слышать) – это рецептивный вид речевой деятельности, процесс смыслового восприятия, понимания и активной переработки информации, содержащейся в звучащей речи [Гальскова, Гез, 2006: 161]. В Общеввропейской системе компетенций владения иностранными языками аудирование относится к акту устной рецепции или восприятия, но также является частью процессов интеракции (восприятия на слух речи собеседника) и медиации (интерпретации устного сообщения) [CEFR, 2020: 14]. Как уже ранее упоминалось, поскольку предметом нашего исследования является обучение устно-речевому общению, мы ограничимся описанием аудирования как части процесса устной коммуникации.

В практическом курсе обучения иностранному языку этот вид речевой деятельности служит и целью, и средством обучения. Как цель обучения аудирование обеспечивает понимание на слух аудиотекстов различного содержания и уровня сложности, как средство – участвует в формировании и совершенствовании других языковых умений. Основной целью обучения аудированию как умения, при помощи которого осуществляется устная коммуникация, является понимание собеседника в разнообразных ситуациях устно-речевого общения, в том числе при наличии в звучащей речи неизвестных языковых единиц [Гальскова, Гез, 2006: 177].

В основе умений аудирования лежат фонетические, лексические и грамматические навыки [Щукин, 2011: 161]. Также немаловажную роль в процессе понимания звучащей в речи информации играют компенсаторные умения, которые позволяют учащимся распознавать основной смысл аудиотекста в условиях ограниченного языкового и речевого опыта [Зиновьева, 2010: 178]. К таким умениям относятся: использование языковой и контекстуальной догадки для раскрытия значения незнакомых слов; ориентация на интонацию текста, предваряющую его информацию, заголовки и подзаголовки и др.

Среди видов аудирования в зависимости от условий, при которых оно осуществляется, методисты выделяют контактное и дистантное (опосредованное) [Adamsová, 2011: 26]. В контексте обучения устно-речевому общению особое внимание обратим на контактное аудирование, являющееся частью устного общения и протекающее при наличии адресанта общения и невербальных средств (опор), которыми он пользуется (мимика, жесты, поза, контакт глаз и др.), или отсутствия таковых (при общении по телефону или интернету).

Также стоит отметить, что прослушиваемая речь может быть монологической или диалогической, а также предполагать участие/неучастие слушателя в коммуникации. Однако в связи с целью нашего исследования обратим внимание на аудирование в процессе общения с участием в нем как минимум двух сторон («interactional/conversational listening») [Richards, 1983: 225]. В этом случае участники коммуникации выступают попеременно – то в роли говорящего, то в роли слушающего. При этом контакт между ними может быть как непосредственным, так и опосредованным. Данный вид восприятия информации на слух характеризуется следующими специальными умениями: понимать речь собеседника, реагировать на помехи, переспрашивать, просить повторить или объяснить, выразить мысль иначе [Щукин, 2011: 164].

По причине того, что аудирование – это активный процесс, в ходе которого слушающий выполняет сложную перцептивно-мнемоническую

деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, конкретизации и т. д. [Рогова, 1991: 104], восприятие иноязычной речи на слух связано с рядом трудностей. Проблемы могут быть связаны как с длиной и скоростью воспринимаемого текста или наличием акцента у говорящего, так и с недостатком знаний языкового или межкультурного характера у слушающего [Bingol, 2014: 3-4]. Знание этих трудностей, а также способов их преодоления, обеспечивает успешность овладения навыками и умениями аудирования.

Таким образом, согласно классическим представлениям, устная иноязычная коммуникация осуществляется посредством задействования умений говорения и аудирования, отличающихся своими психолингвистическими особенностями и необходимыми для реализации навыками, которые требуется учитывать и развивать в процессе обучения. Для единовременного развития этих умений в процессе устно-речевого общения в методике существуют определённые стратегии и технологии. Далее рассказывается об имплементации этих стратегий и подходов в условиях дистанционного обучения изложено в следующем разделе данной работы.

1.2 Обучение устно-речевому общению в языковых вузах (уровни В1-В2)

Целью данного параграфа является краткое описание видов устного общения и соответствующих им умений на уровнях владения иностранным языком В1 и В2, а также стратегий, необходимых для получения этих навыков. Кроме того, в этом разделе представлены чаще всего используемые в условиях дистанционной работы подходы и методы обучения устному общению, а также особенности организации работы с интересующей нас целевой группой – студентами языковых вузов.

1.2.1 Характеристика устно-речевого общения на уровнях B1 и B2

В первую очередь опишем виды устно-речевого общения, которые возможно осуществлять в онлайн-формате, а также соответствующие им дескрипторы умений и навыков в рамках рассматриваемых нами уровней владения языком.

Как уже упоминалось в 1.1, в издании CEFR 2020 года устная коммуникация, реализуемая посредством интернета и технических устройств, была выделена в отдельную категорию, поскольку она «маловероятно когда-либо будет идентично реальному живому общению» [CEFR, 2020: 96]. К особенностям устного онлайн-взаимодействия относятся, с одной стороны, мультимодальность (может сопровождаться текстовыми сообщениями и представлением других визуальных материалов непосредственно во время общения), с другой – возможное отсутствие невербальных средств общения. При переходе в онлайн-формат стандартно присущие очному обучению виды устно-речевого взаимодействия наделяются этими особенностями.

Рассмотрим, каким видам устного общения, согласно CEFR, обучают на уровнях B1 и B2 иностранного языка. К ним относятся [CEFR, 2020: 74-80]:

1) неформальное (неофициальное) общение (обсуждение в кругу друзей и др.): характеризуется умением активно участвовать в дискуссии на различные темы и представлять свои мысли и рассуждения, а также способностью высказывать свое согласие/ несогласие и уместно реагировать на критику;

2) формальное (официальное) общение (деловая встреча, конференция и др.): базируется на таких же умениях, что и неофициальная коммуникация, однако отличается наличием профессионального или академического контекста и связанных с ним узконаправленных тематик;

3) целенаправленное сотрудничество (обсуждение документа, организация мероприятия и др.): также базируется на умении участвовать в дискуссии и следовать за идеями, выражаемыми в ней, однако целью

обсуждения в данном случае является достижение совместными усилиями участников какой-либо цели;

4) интервью (собеседование, ответ на экзамене и др.): характеризуется частичной или полной независимостью от собеседника, возможностью проявлять инициативу, направлять разговор и устанавливать его структуру.

Навыки и умения, которыми учащимся необходимо обладать для участия в одном из перечисленных видов общения при достижении уровней В1 и В2, кратко представлены в Таблице 1 [Asdar, 2017: 151].

Таблица 1 – Умения устно-речевого общения на уровнях В1 и В2

	В1	В2
Неформальное общение	Учащийся способен выражать мысли и мнение по хорошо знакомым ему темам, участвовать в сравнительно долгой беседе при условии поддержки со стороны собеседника.	Учащийся способен свободно обсуждать относительно широкий спектр хорошо знакомых ему тем, в том числе абстрактных, может без подготовки вступать в беседу на общие темы с носителями языка или в непростых условиях.
Формальное общение	Умеет выражать свое мнение на знакомую тему простыми и понятными средствами, однако активное участие в дискуссии на этом этапе может вызывать значительные трудности.	Способен использовать в речи специализированную терминологию, а также свободно ориентироваться в дискуссии на понятную ему тему и аргументировать свои идеи и предложения.
Целенаправленное сотрудничество	Способен кратко выражать свое мнение касательно организации совместной работы, узнавать необходимую информацию и порядок действий, однако ему могут потребоваться дополнительные разъяснения.	Способен приглашать новых участников в процесс совместной деятельности и рассуждать о её целях и задачах, критически подходить к разным подходам для достижения установленной цели.
Интервью	Умеет отвечать на вопросы, поднимать новую тему для обсуждения, однако зависим от собеседника и его реакции, часто нуждается в повторении или разъяснении сказанного.	Способен инициировать общение, частично отходить от плана, импровизировать и давать развернутые ответы, однако в роли интервьюируемого все еще зависим от собеседника.

Рассмотрим ключевые стратегии для овладения навыками и умениями основных видов устно-речевого общения. Для начала стоит отметить, что у понятия «стратегия обучения языку» существует множество дефиниций. К примеру, в основополагающей работе по теме под стратегией понимается «любой набор действий, шагов, планов, рутин, применяемых студентом для получения, хранения, доступа и использования информации» [Wenden, Rubin, 1987: 19]. А по утверждению Евдокимовой М. Г., «любые определения стратегий учения подразумевают умения, обеспечивающие сознательное/осознанное продвижение к цели овладения языком» [Евдокимова, 2018: 331]. Кроме того, по мнению некоторых исследователей, стратегии и техники обучения – синонимичные и взаимозаменяемые понятия [Rubin, 1975: 43].

В сборнике CEFR описаны следующие стратегии обучения устно-речевому общению на иностранном языке: проявление инициативы в разговоре (turn-taking), сотрудничество (cooperating) и уточнение (asking for clarification) [CEFR 2020: 87]. В данном случае, согласно классификации Р. Оксфорд и М. Эрман, речь идет о когнитивных (связывание новой информации с существующими схемами для её анализа и классификации) и социальных стратегиях (сотрудничество с другими в процессе общения) [Ehrman, Oxford, 1990: 318]. В Таблице 2 представлены конкретные умения, которыми должны владеть учащиеся уровнями B1 и B2 в связи с рассматриваемыми стратегиями [CEFR, 2020: 88-89].

Таблица 2 – Стратегии устного общения на уровнях B1 и B2

	B1	B2
Проявление инициативы в разговоре	Учащийся способен вмешиваться в обсуждение на знакомые темы, а также инициировать, направлять и завершать разговор на понятные или представляющие интерес темы.	Учащийся может надлежащим образом вмешиваться в беседу, используя для этого подходящие фразы, с большей эффективностью инициировать, направлять и завершать общение на широкий спектр тем, а также знает, как выиграть время.

Сотрудничество	Способен полноценно поддерживать обсуждение с помощью простых средств выражения, делать выводы, повторить сказанное, чтобы подтвердить понимание, а также пригласить в обсуждение других.	Способен высказывать замечания и предложения, подводить итоги разных стадий обсуждения, направлять общение в определенное русло в рамках знакомых ему тем.
Уточнение	Способен попросить других участников общения предоставить дополнительную информацию или разъяснения.	Способен задавать дополнительные вопросы и уточнять детали, касающиеся даже сложных, абстрактных идей, а также прояснять неявно сформулированную проблему.

Таким образом, основными видами устно-речевого общения, которым следует уделять внимание на уровнях В1 и В2, в том числе на занятиях в дистанционном формате, являются неформальное и формальное общение, целенаправленное сотрудничество, а также интервью. Для овладения необходимыми для реализации устно-речевого общения навыками и умениями используются следующие стратегии: проявление инициативы в разговоре, сотрудничество и уточнение. Перечень необходимых для осуществления общения умений, навыков и стратегий приведен в соответствии с материалами CEFR. В связи с темой исследования стоит отметить, что эти дескрипторы положены в основу таких стандартизированных языковых тестов по немецкому языку, как Goethe-Zertifikat, ÖSD Zertifikat, TestDaF и др.,

Теперь приступим к обзору существующих подходов и методов дистанционного обучения с учетом описанных нами видов устно-речевого общения, их особенностей, а также учебных стратегий.

1.2.2 Технологии дистанционного обучения устно-речевому общению

Благодаря активной цифровизации общества существует множество технологий преподавания иностранных языков с использованием различных интернет-платформ, ресурсов и приложений. В условиях пандемии коронавируса (COVID-19) применение этих методов оказалось особенно актуальным для учебных заведений по всему миру. Для построения эффективного образовательного процесса и преодоления барьеров электронного общения необходимо владеть теоретическими знаниями об этих технологиях и, опираясь на существующий опыт, критически подходить к выбору тех, которые будут использоваться на практике. Рассмотрим некоторые из существующих подходов к дистанционному обучению устно-речевому общению на иностранном языке (уровни B1 и B2) с учетом данных, представленных в 1.2.1.

В первую очередь стоит отметить, что усвоение умений и навыков устно-речевого общения возможно только в условиях синхронного обучения, основополагающим принципом которого является «синхронный, непосредственный обмен информацией между участниками учебного процесса, взаимодействующими в режиме реального времени» [Игошев, 2013: 249]. Другими словами, субъекты синхронного онлайн-обучения имеют возможность обмениваться мнениями, задавать вопросы и получать на них ответы практически мгновенно, что приближает такое общение к условиям традиционного образования и, значит, позволяет использовать знакомые методики, которые, тем не менее, подвергаются определенным изменениям.

В условиях дистанционного обучения преподаватель выступает в роли и фасилитатора (нацелен на оказание помощи учащимся в адаптации к новым условиям и достижении желаемых результатов учения) [Вуе, 2017: 186], и модератора (создает и администрирует виртуальную образовательную среду, устанавливает в ней нормы и следит за поддержанием педагогического дискурса) [Veerapen, 2020: 761]. Синхронное обучение обычно предполагает применение видеосвязи, а также такой технологии, как онлайн-чат (см. 1.2.1).

Одной из самых распространенных практик для развития коммуникативной компетенции на занятии в онлайн-формате является разделение учащихся на малые группы для выполнения индивидуального задания. Большинство платформ для реализации обучения в цифровом формате предлагают функции для осуществления деятельности подобного рода (функция Breakout, rooms или «сессионные залы») [Гуреева, 2020: 48]. Благодаря разделению учащихся на группы возможно обучение умениям и навыкам неформального и формального общения, проведение интервью, а также организация совместной деятельности над каким-либо проектом. Кроме того, применение данной методики предполагает задействование описанных в 1.2.1 стратегий: проявление инициативы в разговоре, сотрудничество и уточнение.

В условиях онлайн-обучения маловероятное возникновение в малых группах технических проблем с использованием видеосвязи препятствует исключению экстралингвистических опор, что приближает такое общение к реальному живому общению. Среди других стандартных преимуществ работы в малых группах исследователи выделяют следующие [Шайхутдинова, 2019: 142]:

- 1) осуществление индивидуального подхода в обучении: возможность формировать группы по уровню владения языком, по интересам, по личным симпатиям и по конкретным заданиям;
- 2) повышенная активность учащихся в связи с необходимостью работать со сверстниками и над интересным и понятным им заданием;
- 3) развитие у студентов навыков работы в команде;
- 4) возможность внесения личного вклада и раскрытия индивидуальности учащихся.

При всех достоинствах этого формата он может оказываться неэффективен в случае, если нечетко поставлены цели, а отдельные участники коммуникации доминируют над другими, не давая им возможности полноценно участвовать в дискуссии [González-Lloret, 2020: 263]. Кроме того,

были выделены следующие недостатки применения этой методики в условиях онлайн-обучения. Во-первых, преподаватель не может следить за ситуацией во всех группах одновременно. Для того, чтобы обратиться за помощью, учащимся нужно сигнализировать о возникновении проблемы, либо же преподаватель должен по очереди обойти все «комнаты» с целью выяснить, нужна ли кому-то его помощь или консультация [Lay, Giblett, 2020: 558]. Во-вторых, работа в малых группах на различных цифровых платформах предполагает определенные факторы, вызывающие дополнительный стресс у участников общения. Например, если некоторые участники группы работают без использования видеочама, учащемуся может быть трудно определить их реакцию или степень понимания.

Тем не менее, групповая работа представляет собой интерактивную модель обучения, предусматривающую непосредственное активное взаимодействие учащихся между собой [Гальскова, 2004: 157]. Кроме того, особенностями взаимодействия в группах являются «пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, согласованность методов и средств реализации решения задачи, переживание участниками созвучных чувств» [Евстропова, Опарина, 2014: 150]. По этим причинам работа в малых группах является одной из самых эффективных педагогических технологий для совершенствования умений и навыков устно-речевого общения, в том числе в условиях дистанционного обучения.

В связи с этой технологией обучения важно упомянуть о часто сопутствующем ей принципе перевернутого класса («flipped classroom»), основное содержание которого заключается в том, что усвоение нового материала происходит во внеурочное время, а на занятиях осуществляется только обсуждение изученной информации, выполнение заданий и проектов на её основе [Freeman, Schiller, 2013: 62]. Среди преимуществ этого принципа выделяют следующие: 1) возможность заниматься в индивидуальном темпе; 2) помощь преподавателя в процессе выполнения учащимися задания в

аудиторное время; 3) значительная экономия времени; 4) возможность использования дополнительных источников, что особенно актуально в случае с дистанционным обучением [Fulton, 2013: 13]. Таким образом, выполнение далее описанных нами заданий в малых группах предполагает изучение определенной информации до начала занятия и дальнейшее задействование этой информации в дискуссии, интервью или проекте.

В качестве задания для совершенствования навыков неофициальной беседы учащимся в группе может быть предложено обсуждение прочитанной заранее статьи, просмотренного видео или установленного преподавателем тезиса. Участвуя в дискуссии, студенты совершенствуют умения инициировать, направлять и завершать общение, аргументировать свое мнение, соглашаться или спорить с мнением других. Как правило, после завершения обсуждения один или несколько учащихся представляют преподавателю результат общения, суммируют основные моменты. Для имитации условий формального взаимодействия участники группы могут брать друг у друга интервью, заранее распределив роли.

Другим заданием, позволяющим учащимся не только развивать коммуникативную компетенцию и совершенствовать навыки устно-речевого общения, но и расширять кругозор и укрепить межличностные отношения внутри группы, является совместная работа студентов над определенным проектом. По мнению многих исследователей, «обучение с задействованием проектной деятельности является одной из революционных педагогических технологий, поскольку она позволяет учащимся генерировать собственные идеи и интегрировать знания, полученные на других дисциплинах, для решения практических задач» [Bolsunovskaya, 2015: 177)]. К числу других преимуществ этой технологии причисляется возможность использовать язык в относительно естественном контексте. Также методологами было отмечено, что совместная работа над проектом характеризуется повышенной мотивацией участников образовательного процесса, поскольку она, как

правило, либо напрямую связана с их интересами, либо позволяет им проявить себя [Thi Van Lam, 2011: 142].

Работа над проектом обычно включает следующие стадии: 1) подготовка; 2) проведение; 3) презентация (представление результатов); 4) оценка и обмен мнениями [Шайхутдинова, 2019: 143]. В начале совместной деятельности происходит распределение ролей и обязанностей в зависимости от способностей и умений каждого из участников группы. Поисковая часть работы в большинстве случаев проводится учащимися самостоятельно, после чего найденный материал обсуждается и оформляется для презентации преподавателю. В процессе обсуждения задействуются навыки и стратегии, описанные нами в 1.2.1. Основой для проекта может служить проблемный вопрос, на который учащимся необходимо будет найти ответ, подготовка презентации на различные темы социокультурного толка, разработка материалов игрового характера и др.

Помимо работы в малых группах онлайн-обучение устно-речевому общению осуществляется в условиях, когда все участники образовательного процесса находятся в одной видеоконференции, едином смысловом пространстве. В данном случае возможна устная коммуникация как в системе «студент-студент», так и в системе «преподаватель-студент». Вопросы к преподавателю или другим учащимся могут быть заданы посредством устного обращения, либо при помощи функции «поднять руку» [Lay, Giblett, 2020: 558]. В общем и целом, во время работы преподавателя со всей группой одновременно преобладают такие виды устно-речевого общения, как формальное/ неформальное обсуждение, а также опрос-ответ (интервью), развиваются соответствующие этим видам навыки и умения.

Однако исследователи выделяют некоторые недостатки такой технологии онлайн-обучения устно-речевой коммуникации, а именно: 1) частое отсутствие возможности у преподавателя работать со всеми учащимися в равной степени (особенно если речь идет о группах численностью больше пяти человек), что может привести к понижению мотивации студентов; 2)

исключение экстралингвистических средств общения в случае, когда учащиеся или преподаватель не используют видеокамеры; 3) доминирование одних учащихся над другими [Gao, Zhang, 2020: 9].

Далее перейдем к краткому описанию особенностей организации образовательной деятельности в рамках занятий по практике иностранного языка в профильном вузе, поскольку речь в работе идет о подготовке студентов языковых специальностей.

По мнению Селезневой Т., «курс обучения иностранным языкам в языковых вузах носит первостепенный профессионально-ориентированный характер — выпускник вуза должен достигнуть такого уровня владения иностранным языком, чтобы затем стать выдающимся специалистом выбранной профильной языковой специализации» [Селезнева, 2017: 445]. Исходя из этого, к особенностям обучения устному взаимодействию студентов языковых вузов можно отнести следующие: 1) преподавание иностранного языка по отдельным аспектам; 2) высокая степень интерактивности и интенсивности обучения; 3) широкое использование актуальных аутентичных материалов, способствующих обсуждению разворачивающихся в мире текущих событий; 4) высокая самостоятельность студентов; 5) широкое вовлечение социокультурного компонента; 6) моделирование коммуникативных задач, приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности [Дмитриенко, 2017: 107].

Влияние этих факторов на организацию учебных занятий по совершенствованию устно-речевых навыков и умений ограничивается выбором тем, материала, а также методик, которые позволили бы максимально воссоздать условия реального аутентичного общения. Темы для обсуждений или проектов для совместной деятельности способствуют расширению социокультурного багажа знаний студентов, а также соответствуют уровню языковой компетенции [Лискина, Паульзен, 2017]. При выборе материалов предпочтение отдается аутентичным первоисточникам на иностранном языке, а при выборе методик и технологий чаще всего прибегают

к практикам, обеспечивающим эффективное совершенствование навыков формального и неформального общения, совместной деятельности, а также возможность использования различных стратегий для облегчения устной коммуникации на иностранном языке. При применении описанных выше технологий и методик возможен учет этих факторов.

Таким образом, дистанционное обучение устно-речевому общению на иностранном языке возможно только в условиях синхронного обучения. Существует две основные технологии для совершенствования навыков и умений устной коммуникации с использованием интернет-технологий: фронтальная и групповая работа. Работа студентов в малых группах предполагает либо неформальное/ формальное обсуждение определенного вопроса с последующим представлением выводов преподавателю, либо совместную деятельность над проектом. В системе «преподаватель-ученик» также возможна организация дискуссии официального или неофициального характера, а также проведение интервью. Оба формата имеют свои преимущества и недостатки. При организации дистанционного обучения навыкам устного общения в языковых вузах учитывается необходимость в практике реального аутентичного общения (как неформального, так и формального), а также использовании аутентичных материалов для рассмотрения широкого спектра тематик, способствующих накоплению социокультурных знаний студентов.

1.3 Особенности и организация дистанционного обучения устно-речевому общению

Целью данного параграфа является рассмотрение понятия «дистанционное обучение», трудностей, связанных с его реализацией, а также описание самых популярных программ для управления онлайн-курсами, их преимуществ и недостатков в связи с представленными ранее технологиями

развития коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык в профильном вузе.

1.3.1 Особенности дистанционного обучения

В первую очередь стоит отметить, что «дистанционное обучение» – это сложное и многостороннее понятие, впервые возникшее в научной литературе в 80-х годах XX века и продолжающее активно расширяться до сих пор. Однако с учетом современных тенденций под дистанционным обучением понимают «организацию образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, предполагающих использование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры для передачи информации и опосредованного синхронного или асинхронного взаимодействия обучающихся и педагогических сотрудников» [Лутфуллаев, 2020: 66]. Согласно приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 №103 «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ...» такой формат организации учебного процесса также именуется «электронным» обучением (e-learning) [Приказ Министерства..., 2020: ЭР].

В связи с активным развитием информационно-телекоммуникационных инфраструктур и повышением спроса на доступ к образованию в условиях территориальной удаленности существует несколько видов дистанционного обучения. Виды обучения в данном случае – коммуникативные модели накопления или трансляции информации [Котляренко, 2020: 77]. Среди самых востребованных и распространенных выделяют следующие: гибридное обучение (Blended Learning), открытые онлайн-курсы, а также онлайн-курсы с фиксированным расписанием. Учитывая специфику данной работы, заметим, что усвоение умений и навыков устно-речевого общения в условиях режима самоизоляции возможно только в рамках синхронного обучения с использованием функции видеоконференции (см. 1.2.2). Реализация данного

вида работы осуществляется как при помощи различных интернет-сервисов и платформ, предлагающих комплексное обеспечение учебного процесса, так и посредством специализированных программ, обеспечивающих все виды связи между компьютерами через сеть Интернет.

Стандартно к преимуществам дистанционной модели обучения относят следующее [Kamalov, 2020: 114]:

- 1) высокий уровень самостоятельности студентов;
- 2) повышенный контроль над образовательным процессом;
- 3) возможность создавать дополнительные инструменты повышения мотивации к обучению у студентов и творчеству у преподавателей;
- 4) применение инновационных технологии обучения;
- 5) гибкость и мобильность;
- 6) удобная коммуникация между студентами и преподавателями посредством электронной почты;
- 7) значительная экономия времени и ресурсов.

Однако зачастую на практике оказывается, что эти преимущества действительно повышают эффективность учебной деятельности только в случаях, когда переход на такой формат работы происходит постепенно и осознанно, с достаточной заблаговременной подготовкой материалов и обеих сторон образовательного процесса [Наливайко, 2020: 81]. В рамках пандемии имплементация малознакомой ранее модели была вынужденной мерой, осуществленной под высоким давлением и в условиях ограниченных ресурсов и недостатка времени. Этот фактор не мог не привести к возникновению определенных трудностей и препятствий на пути к сохранению эффективности обучения.

Среди основных проблем, участившихся после перехода на дистанционный формат обучения, отмечают [Nykurpets, 2020: 346-347]:

- 1) снижение у студентов уровня мотивации к обучению;
- 2) увеличение нагрузки и сокращение свободного времени как у учащихся, так и у преподавателей;

- 3) обезличенность и шаблонность учебной деятельности;
- 4) общий психологический стресс;
- 5) отсутствие личного контакта с другими участниками учебного процесса и связанное с этим чувство изолированности.

Помимо этого, к моменту введения режима самоизоляции многие педагогические сотрудники и студенты не обладали достаточными навыками работы с различными компьютерными программами или необходимыми для участия в занятиях непрерывным доступом к сети Интернет и функционирующим оборудованием [Орусова, 2020: 189]. И хотя за прошедший с начала пандемии год влияние некоторых из перечисленных трудностей удалось значительно ослабить (к примеру, во многих учебных заведениях преподавателям были организованы курсы для помощи в работе с ИКТ-технологиями), большинство из них остаются насущными проблемами. Поскольку можно предположить, что в рамках активной цифровизации общества модель дистанционного обучения продолжит занимать особое место в системе современного высшего образования, вопросы повышения мотивации студентов, разумного распределения нагрузки и преодоления консервативности в восприятии онлайн-обучения будут оставаться актуальными.

Важно упомянуть о влиянии описанных нами преимуществ и недостатков дистанционного обучения на занятия по практике устного общения на иностранном языке. В первую очередь, как у преподавателей, так и студентов есть постоянный доступ к дополнительным материалам для обсуждения. Текстами, видео- или аудиозаписями можно делиться в режиме реального времени и одновременно дискутировать на тему изученной информации. Кроме того, появляется возможность чаще задействовать инновационные образовательные технологии (например, использовать функцию голосовых сообщений).

С другой стороны, студенты могут испытывать неуверенность и дискомфорт при попытке интеракции с другими участниками учебного

процесса во время видеоконференции, если они оставляют свои видеокамеры выключенными. В таком случае невозможен учет важных для устного общения невербальных средств выражения – мимики и жестов. Их роль подтверждается мнением исследователей, которые полагают, что лишь 35% данных собеседники сообщают друг другу при помощи слов, в то время как 65% информации передается невербально [Bratanic, 2007]. Кроме того, невербальные средства общения способны значительно влиять на смысл высказывания или даже менять его. Иными словами, отсутствие у участников общения возможности декодировать мимику и жесты друг друга повышает шанс возникновения недопонимания и связанных с этим проблем.

К причинам, обуславливающим то, почему некоторые студенты не используют видеосвязь, относятся: 1) отсутствие камеры или ее неисправность; 2) психологические трудности (нежелание показывать другим участникам общения помещение, в котором учащиеся проживают или находятся); 3) присутствие других людей в комнате. Также исследователями было отмечено, что, если на занятии большинство студентов не используют видеокамеру, учащиеся, изначально намеревавшиеся её включить, но в итоге оказавшиеся в меньшинстве, испытывают психологический дискомфорт и, скорее всего, не станут прибегать к задействованию данной функции [Castelli, 2021: 3571].

Другим важным недостатком дистанционного формата, способным повлиять на эффективность занятий по практике устного общения, является общее понижение мотивации учащихся к участию в занятии. Оно может быть обусловлено разными факторами: низким уровнем взаимодействия с другими обучающимися в группе (вследствие отсутствия личного контакта и живого общения с одноклассниками), страхом допущения ошибки или неспособностью сосредоточиться в комфортных условиях собственного дома [Танцура, 2020: 282]. Испытывая психологический дискомфорт, учащиеся не стремятся участвовать в обсуждении и, таким образом, лишаются возможности получить необходимую языковую практику.

Подводя итог, в данном параграфе были рассмотрены современное понятие «дистанционного обучения», его общие преимущества и недостатки, существующие виды реализации. Обучение навыкам устно-речевого общения возможно только в рамках синхронного обучения с использованием функции видеоконференции. К факторам, положительно влияющим на процесс обучения коммуникативным навыкам в дистанционном формате, относятся постоянный доступ к информационным материалам для устных обсуждений, а также к предоставляемым современными технологиями возможностям. Среди недостатков онлайн-обучения устно-речевому общению были отмечены возможное отсутствие экстралингвистических средств выражения в случае, если несколько или все участники коммуникации не используют видеочасть, а также понижение мотивации учащихся к участию в общении. Далее рассмотрим самые популярные в России платформы для организации онлайн-обучения.

1.3.2 Организация дистанционного обучения устно-речевому иноязычному общению

Целью данного параграфа является сравнение самых популярных в России сервисов для организации образовательного процесса в дистанционном формате в связи с возможностью их применения для обучения навыкам устной коммуникации на иностранном языке.

На данный момент развития технологий возможен выбор между двумя основными видами образовательных площадок: платформами для организации систематизированной дистанционной модели обучения и программами для внедрения некоторых элементов дистанционного обучения (проведения видеоконференций) [Манукян, 2018: 214]. Рассмотрим самые популярные среди российских преподавателей иностранных языков в высших учебных заведениях сервисы.

В первую очередь опишем площадки для внедрения лишь некоторых элементов дистанционного обучения. Из числа самых популярных к таковым относятся Zoom, Skype и Google Meet.

В момент начала всеобщего режима самоизоляции больше всего пользователей как в России, так и за рубежом обратились к платформе Zoom, впервые запущенной в 2013 году. В одной видеоконференции Zoom могут участвовать до 100 человек с включенными камерами, в программе есть функции чата, демонстрации экрана (screensharing) и записи конференций для повторного обращения. Кроме того, платформа предоставляет функцию интерактивной доски, позволяющей выделять фрагменты текста/ схемы/ рисунка для того, чтобы обратить внимание студентов на то или иное упражнение, а также возможность передать управление мышью студенту [Singh, Awasthi, 2020: 1]. Программа проста в управлении, доступна для использования на различных цифровых носителях: смартфоне, планшете, ноутбуке, персональном компьютере. К преимуществам проведения видеоконференций на данной площадке в процессе обучения устному общению на иностранном языке относятся:

- 1) Функция Breakout rooms («сессионные залы») для проведения парной или групповой работы. Преподавателю предоставлена возможность определять составы групп, перегруппировывать их, наблюдать за ходом работы и возвращать учащихся в основную «комнату» по окончании отведенного времени [Lay, Giblett, 2020: 557]. Такая функция позволяет организовать дискуссию между учащимися, совместную работу над заданием или проектом, а также имитировать ситуации аутентичного общения. При этом стоит отметить, что такой формат организации занятия в особенности эффективен при обучении групп с большим числом студентов, поскольку в таком случае взаимодействие в парах или группах является для учащихся единственным шансом тренировать навык устного общения.

2) Возможность делиться в чате ссылками на учебные материалы для обсуждения (функция ограничения позволяет отправлять ссылки как всей группе сразу, так и определенному человеку).

3) Функция демонстрации экрана, с помощью которой также можно предлагать учащимся информацию для последующей дискуссии.

4) Возможность «поднять руку» при желании студента ответить во время фронтальной работы с преподавателем. Эта функция предотвращает возникновение полилога и недопонимания между участниками учебной деятельности.

Однако, помимо достоинств, у программы Zoom имеется недостаток, вынуждающий многих пользователей искать альтернативные варианты. Длительность одной бесплатной сессии Zoom составляет всего 40 минут. Другими словами, для того чтобы стандартное университетское занятие длительностью в 1 час 30 минут проводилось без перерывов, необходимо подключить платный тариф. Многие преподаватели рассматривают этот фактор как негативный [Ляшенко, Минеева, Поваренкина, 2020: 55]. Но несмотря на эту особенность, учебные заведения во всем мире продолжают активно включать данную программу в свой учебный процесс.

Альтернативами площадке Zoom являются такие программы, как Skype и Google Meet, впервые появившиеся в 2003г. и 2017г. соответственно. По набору функций обе платформы почти не отличаются от Zoom, однако при этом являются полностью бесплатными. Google Meet предоставляет пользователям возможность создавать отдельные «комнаты» для парной или групповой работы, делиться материалами для обсуждения в режиме реального времени, использовать чат, демонстрировать экран, поднимать руку и др. Skype обладает похожими функциональными возможностями, однако не располагает функцией создания сессионных залов.

На основе рассмотренного нами материала можно сделать вывод, что две из трех упомянутых платформ обладают достаточным набором функции для организации занятий по практике устного общения на иностранном языке. И

в Zoom, и в Google Meet возможно успешное использование таких технологий обучения, как фронтальная работа с преподавателем, а также парная или групповая работа. Skype, в свою очередь, не предоставляет пользователям возможность создавать залы для работы малых групп. Также стоит отметить, что обучение с использованием перечисленных программ трудно назвать систематизированным или структурированным, поскольку их возможности почти не выходят за рамки предоставления условий для проведения видеоконференций.

Второй тип площадок для организации учебной работы в дистанционном формате позволяет пользователям не только вести или присутствовать на онлайн-занятиях посредством видеосвязи в режиме реального времени, но и создавать и управлять полноценными учебными курсами. К таким платформам относится широко распространённый в настоящее время в России Microsoft Teams (MS Teams), впервые представленный общественности в 2016 году. Площадка бесплатна и проста в управлении, а также доступна к использованию на всевозможных современных цифровых носителях.

Данное программное обеспечение позволяет пользователям создавать отдельные каналы (курсы) и приглашать в них участников с личными аккаунтами, загружать на каналы материалы курса, к которым учащиеся и преподаватели имеют постоянный доступ, и работать над ними в совместном режиме, выставлять задания с определенным сроком сдачи и оценки за их выполнение, вести аналитику, а также отправлять личные сообщения [Антонова, 2020: 9]. Иными словами, участники образовательного процесса активно используют MS Teams не только при необходимости подключиться к видео-занятию в режиме онлайн, как при работе с Zoom, Skype и Google Meet, но и самостоятельно знакомятся в программе с новым материалом, выполняют домашние задания, поддерживают связь друг с другом при помощи текстовых сообщений или видеосвязи и т.д. Наличие широкого спектра функций приближает обучение на данной корпоративной платформе к стандартному очному обучению, поскольку осуществляется создание и поддержание единой

образовательной среды, что в целом благоприятно влияет на учебный процесс [Mai Yen, Uyen Nni, 2021: 53].

В рамках упомянутых выше каналов (курсов) в MS Teams также возможно планирование и проведение онлайн-видеоконференций. Набор функций для работы с видеозвонками идентичен тем, что предлагает программа Zoom. К таковым относятся: использование интерактивной доски и чата непосредственно во время занятия, разделение участников конференции на пары или группы, демонстрация экрана, запись звонка для повторного воспроизведения [Скрипкина, 2020: 8]. Здесь стоит отметить, что такие популярные аналоги MS Teams, как Moodle и Google Classroom, не обладают встроенным инструментом для организации видеозвонков и требуют установки дополнительных плагинов для осуществления видеозанятий в режиме онлайн.

На основе рассмотренной нами информации можно сделать вывод, что на онлайн-занятиях по практике иностранного языка, осуществляемых на площадке MS Teams, возможно успешное использование таких технологий обучения устному общению, как фронтальная работа с преподавателем, а также парная или групповая работа. Данное программное обеспечение предоставляет функции для организации следующих эффективных видов деятельности: обсуждение определенного материала как с преподавателем, так и между учащимися, работа над общими заданиями или проектами в отдельных «комнатах», имитация ситуации реального общения и т.д. При этом главным отличием MS Teams от других популярных в России площадок для проведения видеоконференций являются присущие программе систематичность и структурированность, которые мало влияют непосредственно на практику устного общения на иностранном языке, но благоприятно воздействуют на учебный процесс в целом, что является важным фактором при попытке повысить мотивацию студентов к обучению.

Далее кратко изложим итоги сравнительного анализа самых популярных в России площадок для осуществления дистанционного обучения в их связи с

различными технологиями развития навыков устного общения на иностранном языке в Таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение функциональных возможностей онлайн-площадок для организации эффективного занятия по практике навыков устно-речевого общения на иностранном языке

	Zoom	Skype	Google Meet	Microsoft Teams
Видеосвязь	+	+	+	+
Возможность распределить учащихся на сессионные залы	+	-	+	+
Возможность преподавателя свободно переключаться между залами	+	-	+	+
Возможность делиться в чате ссылками на учебные материалы для обсуждения	+	+	+	+
Функция демонстрации экрана	+	+	+	+
Функция «поднять руку»	+	+	+	+
Возможность бесплатно и без перерывов проводить занятие длительностью в 1 час 30 минут	-	+	+	+
Возможность организации систематизированной образовательной среды	-	-	-	+

Таким образом, в результате проведенного анализа выяснилось, что такие популярные в России онлайн-площадки, как Zoom, Google Meet и MS Teams, предоставляют ключевые для организации практики устного иноязычного общения возможности. К ним относятся функция, позволяющая создавать отдельные «комнаты» и распределять в них студентов для работы в парах или малых группах, видеосвязь, демонстрация экрана, кнопка «поднять руку», а также чат. Одна из них (MS Teams) представляет собой площадку для создания и управления полноценными учебными курсами, в то время как Zoom, Skype, Google Meet являются скорее инструментами для удобного проведения

видеоконференций. Кроме того, бесплатная версия Zoom не позволяет без перерывов проводить занятие длительностью в 1 час 30 минут, а Skype не предоставляет возможность распределять студентов для работы на отдельных «каналах». Несмотря на то, что MS Teams обладает наибольшим числом преимуществ, выбор между представленными площадками осуществляется в зависимости от стратегий и целей конкретного высшего учебного заведения или преподавателя.

Выводы по главе I

1) Современное содержание понятия «устно-речевое общение» преодолело долгий путь развития и продолжает уточняться. На настоящем этапе, помимо живой устной коммуникации, выделяют устное онлайн-общение, к особенностям которого относятся: мультимодальность, возможное отсутствие экстралингвистических средств (мимика, жесты), а также неоднократное воспроизведение информации, полученной в формате голосовых сообщений.

2) Согласно классическим представлениям, устное иноязычное общение осуществляется посредством задействования умений говорения и аудирования, отличающихся своими психолингвистическими особенностями (единовременность, ситуативность, спонтанность и др.) и необходимыми для реализации фонетическими, грамматическими, лексическими и компенсаторными навыками.

3) Неформальное и формальное общение, целенаправленное сотрудничество, а также интервью являются основными видами устно-речевого общения на уровнях В1 и В2, в том числе на занятиях в дистанционном формате. Проявление инициативы в разговоре, сотрудничество и уточнение – учебные стратегии устной интеракции, необходимые для освоения коммуникативных навыков и умений.

4) Дистанционное обучение устному иноязычному общению возможно только в условиях синхронного обучения. Фронтальная и групповая работа – основные технологии для дистанционного развития коммуникативных навыков и умений. В малых группах возможно осуществление неформального/ формального обсуждения с последующим представлением выводов преподавателю и проектной деятельности. В системе «преподаватель-ученик» могут быть проведены дискуссии официального или неофициального характера и интервью. Оба формата имеют свои преимущества и недостатки, в том числе приобретенные с переходом в онлайн-формат.

5) Организация дистанционного обучения коммуникативным навыкам в языковых вузах предполагает учет следующих особенностей профильной специализации: необходимость в практике реального аутентичного общения и использовании аутентичных материалов для рассмотрения широкого спектра тематик, способствующих накоплению социокультурных знаний студентов.

6) Дистанционное обучение обладает своими преимуществами и недостатками. К факторам, положительно влияющим на процесс онлайн-обучения коммуникативным навыкам, относятся постоянный доступ к материалам для устных обсуждений, а также к возможностям современных технологий. Недостатки дистанционного обучения устному общению включают возможное отсутствие экстралингвистических средств выражения, а также понижение мотивации учащихся к участию в общении.

7) Такие популярные в России онлайн-площадки, как Zoom, Google Meet и MS Teams, предоставляют ключевые для организации практики устного иноязычного общения функции: видеосвязь, «комнаты» для работы в парах или малых группах, демонстрация экрана, кнопка «поднять руку» и чат. MS Teams также позволяет создавать и управлять полноценными учебными курсами и обладает наибольшим числом преимуществ, в то время как Zoom и Skype несколько ограничены в своих функциональных характеристиках.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (УРОВНИ В1-В2)

В главе II представлены результаты анкетирования студентов и преподавателей, изучающих или преподающих немецкий язык в языковых вузах в онлайн-формате. Анкетирование было проведено с целью определения наиболее эффективных методик дистанционного обучения коммуникативным навыкам, удобных платформ для организации онлайн-обучения, а также существующих реальных проблем, с которыми сталкиваются обе стороны учебного процесса. На основе этих данных сформулированы методические рекомендации, направленные на решение установление выявленных проблем и совершенствование учебной деятельности в целом.

2.1 Эффективность дистанционного обучения навыкам устно-речевого общения на немецком языке в языковом вузе

Целью данного параграфа является определение эффективных по мнению студентов и преподавателей языковых вузов методик и технологий обучения навыкам устной речи на немецком языке в дистанционном формате, наиболее удобных для организации образовательного процесса онлайн-платформ, а также требующих решения в будущем реальных проблем и затруднений, связанных с онлайн-обучением. Для получения интересующей нас информации и последующего анализа данных нами был проведен опрос, вопросы и результаты которого представлены ниже.

2.1.1 Анкетирование студентов и преподавателей как метод исследования

В связи с тем, что основной задачей опроса было определить точку зрения студентов и преподавателей языковых вузов, дистанционно изучающих и преподающих немецкий язык, выбор формата исследования осуществлялся в соответствии со сравнительно широким кругом респондентов, а также отсутствием возможности личной встречи, обусловленным рекомендованным режимом самоизоляции в рамках пандемии COVID-19. Учитывая данные обстоятельства, для выявления мнения респондентов нами был выбран формат онлайн-анкетирования с использованием ресурса Google Forms.

Онлайн-анкетирование – это современный исследовательский метод сбора предоставленной респондентами информации, широко используемый во всех областях деятельности и науки [Wright, 2006]. По мнению некоторых исследователей, «анкетирование в сети Интернет – более быстрый и продуктивный способ, чем проведение опроса в традиционной форме» [Сергеев, Субач, 2017: 270]. К основным преимуществам проведения опроса в онлайн-формате относят [Долженко, Позднякова, 2015: 109]:

- 1) неограниченное число респондентов;
- 2) независимость доступа к анкетированию от местонахождения опрашиваемого;
- 3) возможность охвата широкого круга респондентов (из разных городов, стран, социальных групп);
- 4) автоматизированная и точная обработка результатов;
- 5) минимальная затрата ресурсов;
- 6) удобные способы рассылки на участие в опросе респондентам.

Для создания и рассылки опросов в сети Интернет существует множество специализированных сервисов. К таковым относят [SurveyMonkey.com](https://www.surveymonkey.com), [Survio.com](https://www.surveymonkey.com), [Simpoll.ru](https://www.surveymonkey.com) и другие. Однако одним из самых простых и

комфортных в использовании ресурсов как для исследователей, так и для респондентов считается приложение Google Forms. Причинами, по которым многие пользователи отдают предпочтение этому ресурсу, являются [Vasantha, Narinarayana, 2016]:

- 1) свобода доступа к приложению (возможность создания неограниченного числа анкет и привлечения неограниченного числа респондентов);
- 2) доступ респондентов к опросу через ссылку, которую можно прикрепить на сайт или к электронному сообщению;
- 3) расширенные возможности при создании анкеты;
- 4) удобство интерфейса как для исследователей, так и для опрашиваемых;
- 5) доступность опроса на различных цифровых носителях: смартфоне, планшете, ноутбуке, персональном компьютере;
- 6) автоматическая обработка результатов опроса и оформление статистических данных.

В силу перечисленных причин для сбора информации от двух групп респондентов, студентов и преподавателей, нами была создана анкета в формате Google Forms (см. Приложение А), состоящая из 9 основных вопросов, 6 из которых относятся к альтернативному закрытому типу (при ответе можно выбрать только один вариант), 3 – к неальтернативному закрытому типу (предоставляется возможность множественного выбора). Кроме того, студентам было предложено 2 дополнительных вопроса альтернативного закрытого типа.

Ранжирование респондентов по виду их основной деятельности производилось в зависимости от ответа на первый вопрос в анкете. Стоит отметить, что своим содержанием этот вопрос предполагает, что участники анкетирования занимаются именно немецким языком. Данный фактор немаловажен при учете темы данной работы и анализе результатов опросника.

Первая часть вопросов проведенного нами анкетирования нацелена на анализ общего восприятия участниками учебного процесса обучения в дистанционном формате, поскольку вопрос о том, может ли очное обучение навыкам устной речи на иностранном языке быть заменено электронным без убытков для качества образования, остается актуальным (см. 1.2.2). Кроме того, эти вопросы также нацелены на выявление реальных проблем, с которыми как студенты, так и преподаватели столкнулись во время работы в онлайн-формате. Ниже представлены комментарии к каждому вопросу из этого раздела.

Цель вопроса №2 (альтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов) – определить, считают ли студенты и преподаватели, что устное общение на занятиях «лицом к лицу» и в интернете посредством видеоконференций можно назвать взаимозаменяемыми. Анализ результатов по данному пункту поможет определить, необходимо ли искать пути минимизации разницы между коммуникацией онлайн и в аудитории.

Вопрос №3 (альтернативного закрытого типа только для студентов) связан с применением основных стратегий обучения навыкам устного общения на немецком языке (уровни B1-B2) (см. 1.2.1). Цель данного пункта – определить, в какой степени на дистанционных занятиях по практике устной коммуникации представлены перечисленные в вопросе стратегии. Анализ ответов позволит определить степень, в которой электронный формат обучения влияет на обращение студентов к стратегиям, способствующим обретению навыков устного взаимодействия. Кроме того, исходя из результатов по данному пункту, возможно будет установить необходимость дополнительного стимулирования студентов к использованию этих стратегий или отсутствие таковой.

Вопрос №5 (неальтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов) нацелен на выявление основных трудностей, возникающих на занятиях в дистанционном формате и препятствующих продуктивной работе и естественному общению. Каждый из предложенных вариантов ответа

соотнесен с одним из аспектов, которые различные исследователи рассматривают как потенциально проблематичные (см. 1.2 и 1.3): первый пункт связан с технической стороной онлайн-обучения, второй – с выбором подходящей Интернет-платформы для проведения занятий, а третий – с затруднениями психологического характера, вызванными возможным отсутствием некоторых экстралингвистических характеристик, присущих общению «лицом к лицу», понижением уровня внимательности на дистанционном занятии и др. Анализ результатов по данному вопросу позволит определить наиболее актуальную проблему, на которую при совершенствовании процесса дистанционного обучения навыкам устной коммуникации на иностранном языке стоит обратить особое внимание.

Вопрос №11 (альтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов с разными формулировками в зависимости от принадлежности респондента к той или иной группе) является последним как в группе вопросов, посвященных общему отношению учащихся и преподавателей к обучению и практике навыком устно-речевого общения в дистанционном формате, так и во всем анкетировании. Цель вопроса – выяснить точку зрения участников образовательного процесса на работу в онлайн-режиме. От степени удовлетворенности работой или учебной деятельностью зависит уровень мотивации преподавателей к поиску способов повышения эффективности используемых методик, а студентов к приобретению и развитию навыков устной коммуникации. Кроме того, существует высокая вероятность дальнейшего применения рассматриваемого нами формата в рамках высшего образования по всему миру. В связи с этим поиск путей повышения качества дистанционного обучения есть и будет актуальной темой для исследований в области педагогики и методики преподавания. Анализ ответов респондентов позволит определить отношение обеих сторон образовательного процесса к электронному обучению, установить, считают ли они необходимой имплементацию некоторых изменений в будущем.

Следующая группа вопросов нацелена на выявление наиболее эффективных по мнению преподавателей и студентов технологий и методик обучения, которые практикуются на занятиях по развитию навыков устной коммуникации в дистанционном формате (см. 1.2.2).

Вариантами ответа в вопросе №4 (альтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов) являются два основных типа организации деятельности на онлайн-занятии по практике навыков устной речи (см. 1.2.2). Цель данного вопроса – определить, какой из форматов является более эффективным по мнению обеих сторон образовательного процесса. Анализ результатов позволит установить, какому виду работы стоит уделять больше времени при попытке повысить эффективность обучения устной коммуникации на иностранном языке.

Пункт №7 (неальтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов с разными формулировками в зависимости от принадлежности респондента к той или иной группе) связан с заданиями, практикующимися во время занятий по развитию навыков устной речи (см. 1.2.2). Целью этого вопроса является выявление упражнений, к которым чаще, чем к остальным, прибегают преподаватели. Анализ результатов укажет возможные причины популярности одних упражнений по сравнению с другими. С другой стороны, станет понятно, какие типы заданий используются редко, несмотря на свои достоинства, способствующие развитию устно-речевых навыков студентов.

Третья группа вопросов в анкетировании нацелена на уточнение некоторых особенностей, отличающих устную коммуникацию посредством видеоконференций от общения «лицом к лицу». Такие аспекты, как выбор Интернет-платформы для проведения занятий, использование чата во время общения и переход в процессе устного взаимодействия на родной язык, играют немаловажную роль при организации обучения и, в некоторых случаях, препятствуют эффективности образовательного процесса.

Вопрос №6 (альтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов) в анкетировании связан с мультимодальностью, характерной

для устного онлайн-общения (см. 1.2.1). Его цель – выяснить, прибегают ли обе стороны образовательного процесса к использованию дополнительной возможности обмениваться материалами в процессе устной коммуникации. Поскольку привлечение внешних фото-/видео-/текстовых компонентов, как правило, облегчает взаимодействие между собеседниками, анализ результатов позволит установить, стоит ли чаще использовать эту функцию на занятиях по практике устного общения.

Поскольку у преподавателей нет возможности в равной степени контролировать работу студентов в малых группах (функция отдельных «каналов» и «сессионных комнат»), переход на родной язык на дистанционных занятиях случается чаще, чем на аудиторных. Исходя из этого, можно утверждать, что вопрос №8 (альтернативного закрытого типа только для студентов) связан с особенностью устной коммуникации онлайн, пагубно влияющей на эффективность обучения. Цель вопроса – определить частоту, с которой студенты переходят на русский язык при совместной работе. Анализ данных по этому пункту поможет выяснить, необходимо ли искать способы минимизации использования родного языка во время занятия.

Последние два вопроса анкеты стоит рассматривать в совокупности друг с другом, поскольку они оба посвящены Интернет-платформам для проведения учебных занятий в режиме онлайн.

Цель вопросов №9 и №10 (неальтернативного закрытого типа для обеих групп респондентов) – установить, к каким платформам для организации обучения в дистанционном формате чаще всего обращаются респонденты анкетирования, а также степень удовлетворенности пользователей предоставляемыми программой функциональными возможностями. Анализ данных позволит ранжировать предложенные платформы по популярности и предположить причины этой популярности (см. 1.3.2). Кроме того, результаты обнаружат существование проблем, препятствующие успешной организации эффективного образовательного процесса.

Таким образом, для сбора данных использовался метод онлайн-анкетирования в формате Google Forms, позволяющий опросить широкий круг респондентов вне зависимости от их местоположения. 11 вопросов анкеты ранжировались в соответствии с принадлежностью респондента к той или иной группе (студентов или преподавателей). Все вопросы можно разделить на три основных блока: общее отношение к дистанционному обучению устному общению; эффективные методики и задания по развитию навыков коммуникативной компетенции; особенности устного взаимодействия в онлайн-формате. Далее представлены результаты опроса и анализ полученных нами данных.

2.1.2 Результаты анкетирования и анализ данных

Опрос находился в свободном доступе в течение 29 дней. В результате было получено 55 релевантных ответов, 26 из которых принадлежат преподавателем, 29 – студентам. Далее представлен анализ результатов анкетирования в том порядке, в котором вопросы были расположены в анкете.

1) В соответствии с ответами на первый вопрос анкетирования 75,9% учащихся считают, что устное общение на занятиях по иностранному языку в дистанционном формате отличается от живого общения, а 24,1% придерживаются мнения, что разницы нет. Среди преподавателей 73,1% согласны с утверждением о разнице, 26,9% – нет (см. Рис. 1). Из этого можно сделать вывод, что большинство участников учебного процесса считают, что устное общение в аудитории и в интернете посредством видеоконференций нельзя в полной мере назвать взаимозаменяемыми. Как известно, при обучении навыкам устной коммуникации в дистанционном формате могут отсутствовать некоторые признаки, свойственные очному общению (например, экстралингвистические факторы), что может помешать подготовке студентов к успешному устному общению в реальных ситуациях. Исходя из этого можно сделать вывод, что существует необходимость искать пути

минимизации разницы между устным общением в дистанционном формате и физическим общением «лицом к лицу» для повышения эффективности обучения.

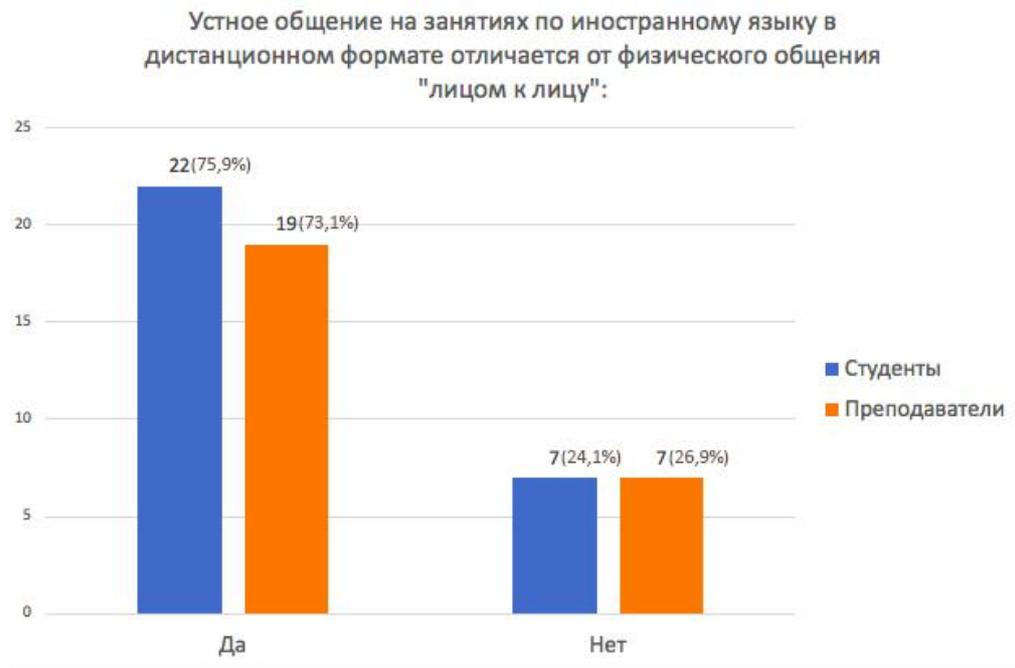


Рисунок 1 – Взаимозаменяемость устного общения на занятиях по иностранному языку в дистанционном формате и в аудитории

2) Результаты следующего вопроса, предназначенного исключительно для студентов, показывают, что 51,7% учащихся затрудняются применять интерактивные стратегии (см. 1.2.1), 48,3% – нет (см. Рис. 2). В данном случае речь идет о психологических и других барьерах (см. 1.3.1). Можно сделать вывод, что студентам в целом предоставлены все условия для использования этих стратегий, однако не всем в равной степени удастся их использовать. Это может быть связано как с психологическими особенностями отдельно взятых студентов, так и с особенностями общения в дистанционном формате. Однако становится ясной необходимость уделения дополнительного внимания данному аспекту и побуждения студентов к использованию различных учебных стратегий, являющихся неотъемлемой частью процесса устной коммуникации.

Трудно ли Вам проявлять инициативу в разговоре, поддерживать беседу с несколькими участниками, переспрашивать или задавать уточняющие вопросы на занятиях в дистанционном формате:

29 ответов

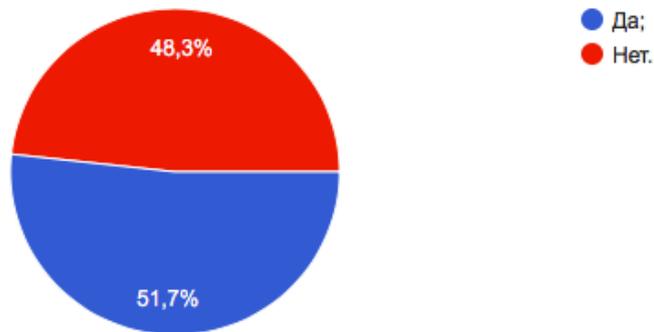


Рисунок 2 – Использование студентами стратегий обучения навыкам устной речи на дистанционных занятиях по иностранному языку

3) При ответе на третий вопрос 55,2% студентов считают, что работа в парах или малых группах является наиболее эффективным способом развития навыков коммуникативной компетенции, а 44,8% выступают за фронтальную работу с преподавателем. Среди преподавателей 53,8% выбрали работу в группах, 46,2% – работу всей группы или групп с преподавателем (см. Рис. 3). Характерно, что организация учебной деятельности в малых группах признается экспертами более предпочтительной (см. 1.2.2). Результаты опроса ставят под вопрос данное утверждение, поскольку процентная разница между числом тех, кто отдал предпочтение работе в группах, и тех, кто выступил за совместную с преподавателем деятельность, сравнительно мала. Это позволяет сделать вывод о том, что фронтальный формат работы не менее эффективен, особенно если речь идет об организации деятельности в студенческих группах с небольшим числом участников (2-5 человек).

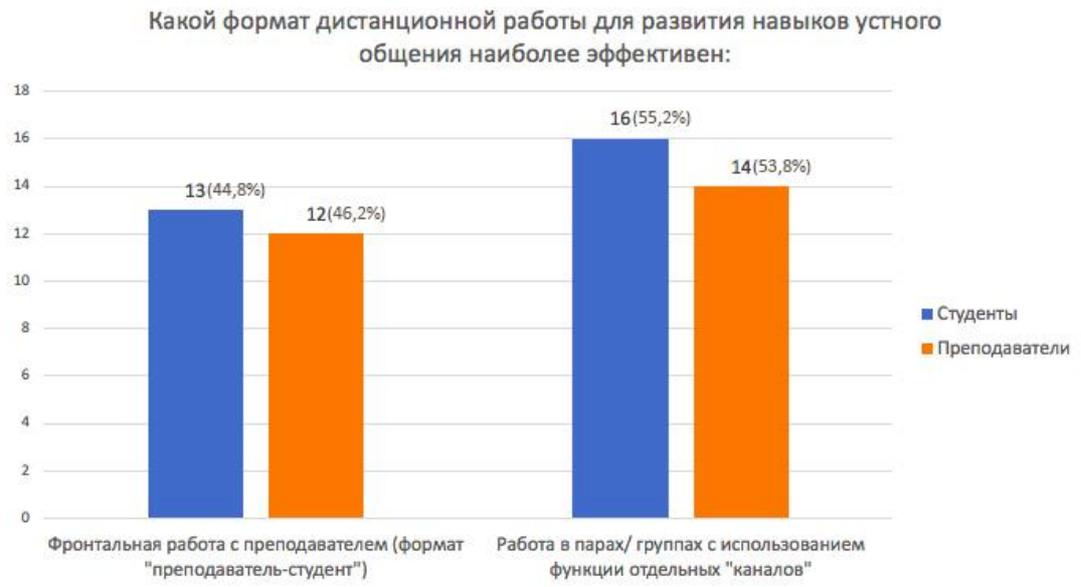


Рисунок 3 – Технологии для развития навыков устного общения в формате дистанционного обучения

4) При ответе на вопрос, посвященный трудностям, возникающим на дистанционном занятии по практике устной речи на иностранном языке (в данном случае респондентам был предложен множественный выбор), большинство студентов (86,2%) отметили трудности, связанные с техническими неполадками. Около половины (48,3%) заметили, что в дистанционном формате невозможно выполнение привычных для работы в аудитории действий, и 27,6% связывают некоторые возникающие трудности с отсутствием необходимых функций в используемой интернет-платформе. Что касается преподавателей: из них большая часть (88,5%) согласны, что в дистанционном формате невозможно выполнение привычных для работы в аудитории действий, чуть больше половины (57,7%) отмечают частые технические неполадки, 19,2% не хватает определенных функций в используемых для организации обучения платформах (см. Рис. 4). Основываясь на данных результатах, можно отметить, что все упомянутые проблемы в той или иной степени являются существенными, поэтому каждой из них необходимо искать соответствующее решение. Однако важным является тот факт, что преподаватели в большей степени замечают существующую разницу между очным и дистанционным форматами работы,

а студенты обращают больше внимания на неполадки технического толка. Кроме того, можно заметить, что меньше всего трудностей связано с функциональными возможностями различных онлайн-платформ.



Рисунок 4 – Трудности на дистанционном занятии

5) По результатам данного вопроса выяснилось, что большинство учащихся (79,3%) используют чат во время занятия, а 20,7% – не используют. Что касается преподавателей, то большая часть из них (88,5%) также обращаются к этой функции, и только 11,5% её игнорируют (см. Рис. 5). Можно сделать вывод о том, что как студенты, так и преподавателм активно делятся материалами непосредственно во время устной коммуникации. Эти результаты можно считать предсказуемыми, поскольку мультимодальность является неотъемлемой чертой устного общения в дистанционном формате (см. 1.2.1). При обучении устному общению используемые в чате материалы служат визуальными и текстовыми опорами для учащихся и облегчают коммуникативный процесс.



Рисунок 5 – Использование чата во время занятия

б) Согласно ответам на данный вопрос (респондентам был предложен множественный выбор), выяснилось, что студенты чаще всего сталкиваются с неформальным обсуждением определенного материала (89,7%), либо участвуют в воссоздании ситуации реального общения (55,2%). При этом в совместных проектах учащиеся работают сравнительно редко (34,5%). Что касается преподавателей, то они отдают предпочтение обсуждению статьи, видео или аудио (80,8%). Также половина респондентов-преподавателей (50%) считают целесообразным предлагать студентам воссоздание различных ситуаций (например, диалога или интервью). Чуть меньше трети обращаются к проектной методике (34,6%) (см. Рис. 6). Основываясь на этих результатах, становится очевидным, что заданием, с которым чаще всего сталкиваются студенты и которое предпочитают большинство преподавателей, является обсуждение какого-либо материала. При этом дискуссия возможна как в малых группах на отдельных «каналах», так и фронтально с преподавателем. Тот факт, что к этому заданию обращаются чаще, чем к другим, говорит о его эффективности и простоте организации, в то время как проектная деятельность и инсценировка ситуаций

аутентичного общения, несмотря на свои преимущества, требуют дополнительной подготовки.



Рисунок 6 – Задания по практике устного общения на иностранном языке в дистанционном формате

7) Результаты следующего вопроса, предназначенного исключительно для студентов, таковы: чуть больше половины учащихся (58,6%) при работе в парах и группах на отдельных «каналах» переходят на русский язык, а 41,4% продолжают использовать немецкий (см. Рис. 7). Полученные данные подтверждают высказанное нами выше утверждение о том, что переход на родной язык на дистанционных занятиях по практике иностранного случается чаще, чем на занятиях в аудитории. Поскольку данный фактор пагубно влияет на эффективность обучения, необходимо искать способы минимизации использования родного языка во время работы в малых группах.

При работе в парах/группах на отдельных «каналах» переходите ли Вы на русский язык:

29 ответов

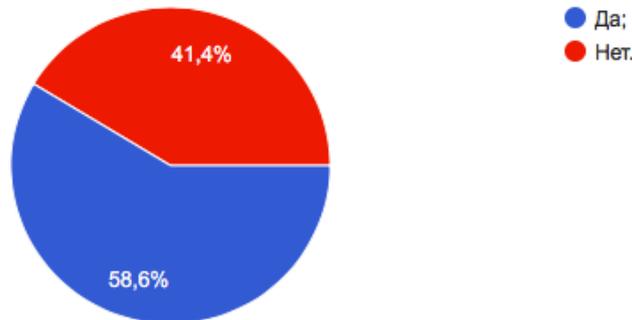


Рисунок 7 – Переход на русский язык во время индивидуальной работы студентов по группам на отдельных «каналах»

8) По результатам следующего вопроса (респондентам был предложен множественный выбор), оказалось, что большинство студентов (86,2%) обучаются на платформе Microsoft Teams, 17,2% используют Zoom, и только 6,9% обращаются к программе Skype. Среди преподавателей особой популярностью также пользуется Microsoft Teams (84,6%). А Zoom (34,6%) и Skype (23,1%) используются в гораздо меньшей степени (см. Рис. 8). При этом стоит отметить, что ни один учащийся не выбрал сервис Google Meet, и только двое респондентов-преподавателей прибегают к работе на этой платформе. Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что MS Teams является самой популярной интернет-платформой для организации обучения в дистанционном формате среди опрошенных нами студентов и преподавателей. Данное обстоятельство может быть связано как с многочисленными преимуществами этого сервиса, одним из которых считается возможность поддерживать систематичность всего образовательного процесса в целом (см. 1.3.2), так и с тем фактором, что большинство респондентов являются студентами или преподавателями СПбГУ, повсеместно использующим эту платформу.



Рисунок 8 – Интернет-платформы для дистанционного обучения

9) При ответе на следующий вопрос большинство опрошенных студентов (89,7%) указали, что в используемой платформе (с учетом данных из предыдущего пункта можно сделать вывод о том, что речь, скорее всего, идет об MS Teams) присутствуют все необходимые функции для организации удобного и эффективного учебного процесса. Только 10,3% не согласны с этим. Среди преподавателей больше половины (69,2%) считают выбранную платформу удобной, а 30,8% находят в ней некоторые недостатки (см. Рис. 9). Таким образом, большинство как преподавателей, так и обучающихся не находят критических недостатков в используемых платформах, что также подтверждает данные по вопросу №4. Тем не менее, поскольку число преподавателей, недовольных функциональным набором той или иной платформы, составляет почти треть общего числа опрошенных, стоит обратить внимание на проблемы, которые они отмечают.

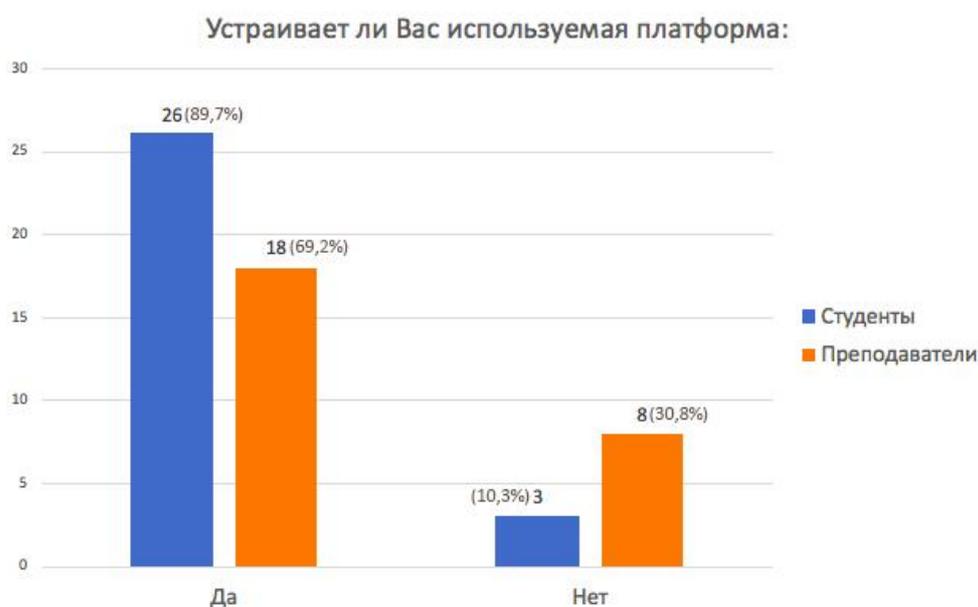


Рисунок 9 – Отношение к используемой платформе

10) Согласно результатам по финальному вопросу чуть больше половины студентов (58,6%) отмечают, что как у дистанционной, так и у аудиторной учебы есть свои достоинства, 27,6% устраивает работа в дистанционном формате, они считают, что обучение проходит с той же эффективностью, что и обучение в аудиторном формате, а 13,8% предпочитают учиться в аудитории. Среди преподавателей большинство (69,2%) считают, что у обоих форматов работы есть свои достоинства, 19,2% нравится работать онлайн, а 11,5% предпочитают аудиторное обучение (см. Рис. 10). Из данных результатов можно сделать вывод, что большая часть как студентов, так и преподавателей в целом устраивает работа в дистанционном формате, хоть она и не лишена своих проблем и недостатков. Невысокий процент противников онлайн-обучения является тому подтверждением. Таким образом, можно говорить о, в целом, позитивном восприятии участниками учебного процесса обучения посредством использования интернет- и компьютерных технологий, однако необходимость в совершенствовании процесса все-таки присутствует.

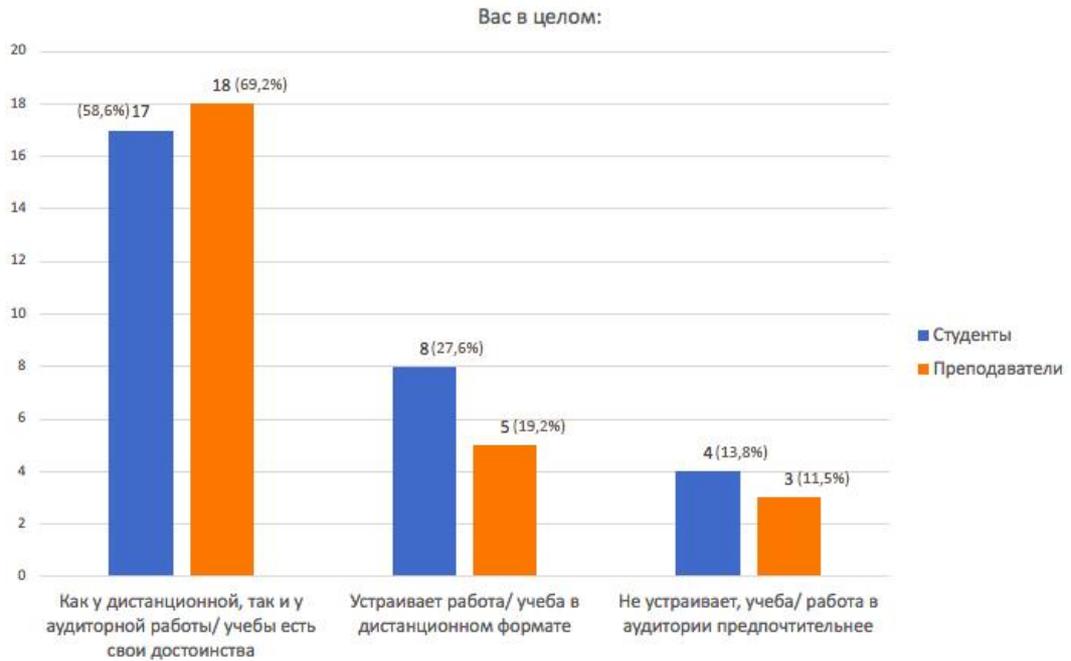


Рисунок 10 – Отношение респондентов к дистанционному обучению

Таким образом, при анализе результатов анкетирования нами были выявлены следующие позитивные тенденции: как студентов, так и преподавателей в целом устраивает учеба или работа в дистанционном формате, а также используемые ими платформы для организации образовательного процесса, самой популярной из которых оказалась MS Teams. Кроме того, на онлайн-занятиях по практике навыков устного общения используются различные виды работы (как фронтальная с преподавателем, так и индивидуальная по малым группам на отдельных «каналах»), широкий спектр упражнений, позволяющий в той или иной степени имплементировать основные учебные стратегии, а также функция чата, реализующая такую положительную особенность устной коммуникации онлайн, как мультимодальность. Но, несмотря на представленные факторы, нами также была замечена потребность в совершенствовании некоторых аспектов обучения. Исходя из этого, существует необходимость поиска решения следующих проблем:

- 1) несоответствие устного общения в дистанционном формате и физического общения «лицом к лицу»;

- 2) недостаточное применение студентами основных учебных стратегий устной интеракции;
- 3) чрезмерное употребление родного языка во время работы в малых группах;
- 4) использование однотипных заданий для развития коммуникативной компетенции, обуславливающее снижение интереса студентов к участию в занятии.

На основе представленных в настоящем параграфе данных ниже предложены методические рекомендации, направленные на решение выявленных проблем и дальнейшее совершенствование процесса дистанционного обучения навыкам устно-речевого общения на немецком языке студентов языковых вузов.

2.2 Методические рекомендации по организации дистанционного учебного общения на немецком языке в профильном вузе (уровни В1-В2)

На основе материала, полученного в результате анкетирования, нами были выявлены не только положительные тенденции, связанные с дистанционным обучением навыкам устного общения в языковом вузе, но и актуальные проблемы, затрудняющие образовательный процесс. В данном параграфе приведены методические рекомендации, нацеленные на решение установленных проблем и совершенствование обучения в целом.

Как показало анкетирование, основными проблемами, препятствующими высокой эффективности дистанционного обучения коммуникативным навыкам на иностранном языке, являются:

- 1) несоответствие условий устного онлайн-общения общению в аудитории, которое снижает мотивацию обеих сторон образовательного процесса к участию в коммуникации;

2) ограниченное использование студентами основных учебных стратегий устной интеракции, благодаря которым развиваются навыки, незаменимые в ситуациях реального общения;

3) излишнее употребление родного языка при работе студентов в парах или малых группах;

4) использование преподавателями однотипных заданий на развитие навыков устного общения (как правило, устному обсуждению какого-либо материала), что приводит к постепенному снижению заинтересованности студентов в выполнении таких упражнений и непопулярности других признанных экспертами технологий (например, метода проектов).

Таким образом, предложенные ниже рекомендации направлены на: 1) минимизацию разницы между устной коммуникацией в аудиторных условиях и онлайн; 2) активизацию применения студентами основных учебных стратегий устного общения; 3) сокращение использования родного языка при работе студентов в малых группах; 4) адаптацию такого типа задания, как метод проектов, к имплементации на дистанционных занятиях по развитию коммуникативных навыков. Кроме того, было уделено внимание поиску новых форматов работы и упражнений, которые могли бы разнообразить образовательный процесс и повысить интерес учащихся к активному участию в устной коммуникации на занятиях по практике иностранного языка.

2.2.1 Минимизация различий между дистанционным и аудиторным учебным общением

Как уже было отмечено, устная коммуникация, осуществляемая посредством использования информационно-телекоммуникационных технологий, значительно отличается от общения «лицом к лицу» (см. 1.1.1). Основным фактором, пагубно воздействующим на успешность устного взаимодействия на онлайн-занятии, является возможное отсутствие таких экстралингвистических средств общения, как мимика и жесты, в случае если

несколько или все участники общения не используют функцию видеосвязи. Это связано с немаловажной ролью невербальных средств передачи информации в процессе устного общения: при отсутствии у собеседников возможности декодировать мимику и жесты друг друга повышается вероятность возникновения недопонимания (см. 1.3.1).

Исходя из этого, для того чтобы максимально приблизить устное взаимодействие в формате онлайн к условиям, свойственным физическому общению в аудитории, участникам интеракции рекомендуется использовать видеокамеру. К повышению частотности применения видеокамеры во время занятия может привести установление преподавателем правила, предполагающего обязательное обращение к функции видеосвязи во время устного ответа. При работе с камерами полезной является дополнительная опция у большинства программ для организации видеоконференций, предоставляющая пользователям возможность размыть фон или задать в качестве фона любое изображение. Она не только обеспечивает неприкосновенность частной жизни обеих сторон образовательного процесса, но и предотвращает вмешательство посторонних факторов, способных отвлечь как учащихся, так и преподавателя. В дополнение к этому, студенты, по той или иной причине (см. 1.3.1) не использующие видеоустройство, могут быть иначе вовлечены в устное общение: с помощью распределения им ведущих ролей в диалогах и ролевых играх, дополнительных вопросов от коллег и преподавателя и др.

В случае, когда большинство участников образовательного процесса используют видеокамеры, с целью дальнейшей минимизации разницы между устной коммуникацией в аудиторных условиях и онлайн можно посоветовать специальные упражнения, нацеленные на применение экстралингвистических средств общения. К примеру, при выполнении таких стандартных заданий, как воссоздание ситуации аутентичного устного взаимодействия или интервью, студентам может быть предложено объяснить, что значат мимика и жесты их собеседников. При этом на уровнях В1-В2 уместной будет имитация

эмоциональных дебатов на знакомую студентам политическую или социокультурную тематику. В дополнение к этому, учащиеся могут попробовать изъясняться с опорой на невербальные формы выражения и минимальным использованием слов. Таким образом, представленные задания могут помочь более активно задействовать такую немаловажную составляющую устной коммуникации «лицом к лицу», как экстралингвистические средства передачи информации.

Подводя итог данного пункта, можно сформулировать следующие положения, нацеленные на минимизацию разницы между устным общением онлайн и в аудитории:

- 1) использование видеокамеры и функции размытия фона во время устного ответа на занятии;
- 2) контроль вовлеченности в общение студентов, не использующих видеосвязь;
- 3) введение в учебный процесс упражнений, нацеленных на использование невербальных средств общения.

2.2.2 Основные стратегии дистанционного обучения навыкам устного общения (уровни В1-В2)

В результате проведенного нами анкетирования выяснилось, что половина опрошенных студентов нерегулярно применяют учебные стратегии устной интеракции на дистанционном занятии. К ним относятся проявление инициативы в разговоре, сотрудничество и уточнение (см. 1.2.1). Этот факт может быть обусловлен разными причинами как психологического, так и организационного характера. Однако, если учитывать немаловажную роль учебных стратегий в получении студентами основных коммуникативных навыков, незаменимых в ситуациях реального общения (см. 1.2.1), мы считаем, что на онлайн-занятиях рекомендуется создавать дополнительные условия для обеспечения регулярности применения этих стратегий. С этой

целью разработаны специальные упражнения: полилог в формате ток-шоу, проектная деятельность, онлайн-поход в музей.

Первым заданием является имитация полилога в формате ток-шоу с распределением ролей между тремя или более участниками. Один студент принимает на себя роль модератора общения, его задача – инициировать, направлять и завершить беседу, а также использовать уместные речевые клише. Другие учащиеся выступают экспертами или исследователями в определенной области в зависимости от тематики обсуждения и уровня владения языком. Им необходимо своевременно вступать в общение и перенимать инициативу, а также обращаться к специальным устойчивым выражениям для того, чтобы выиграть время для размышлений или согласиться или нет с мнением собеседников. Кроме того, беседа с несколькими участниками часто сопровождается уточняющими вопросами и просьбами повторить сказанное. Преподаватель и студенты, не участвующие в обсуждении, используют метод наблюдения с целью определить, какие именно стратегии были использованы участниками ток-шоу.

Как было отмечено экспертами, полилог в формате ток-шоу не только объединяет в себе все основные стратегии обучения навыкам устной коммуникации, но и повышает активность и мотивацию студентов, а также дает возможность делиться мнениями и проявить себя [Nimehchisalem, 2013: 60)]. Это задание также может быть использовано для расширения и закрепления социокультурных знаний студентов. Более того, такой формат подходит для имплементации на онлайн-занятии и несложен в организации. Также стоит заметить, что данное упражнение позволяет активно задействовать невербальные средства общения в случае, если выполняющие его студенты используют видеосвязь (см. 2.2.1).

Другим заданием, позволяющим использовать основные стратегии обучения коммуникативным навыкам, является совместная работа студентов над проектом в малых группах. Проектная деятельность, как и полилог в формате ток-шоу, предполагает общение с несколькими собеседниками

одновременно, необходимость проявлять инициативу, задавать уточняющие вопросы, выяснять детали. При этом студенты вступают в общение в относительно естественном контексте, поскольку подготовка проекта обычно осуществляется во внеклассное время. Однако, несмотря на отмеченные нами в первой главе преимущества этого формата деятельности (см. 1.2.2), в результате опроса выяснилось, что он непопулярен и на занятиях в онлайн-формате используется редко. Более того, существенным недостатком этого метода является высокая вероятность переход учащихся на родной язык при работе над материалом (см. 2.1.2). Подробнее об адаптации работы с проектами к дистанционному формату изложено в 2.2.4.

Еще одним видом деятельности, направленным на активное использование стратегий устной интеракции и позволяющим раскрыть потенциал современных интернет-технологий, является онлайн-поход в один из музеев мира. С наступлением пандемии и запретом на международные перелеты на сайтах многих музеев (Лувр, Британский музей, Метрополитен-музей, Театр-музей Дали и др.) появилась функция, предоставляющая пользователям шанс посетить ту или иную выставку в виртуальном формате. Посещение музея онлайн и обсуждение представленных в нем произведений не только позволит студентам получить языковую практику и тренировать учебные стратегии устной интеракции, но и расширит их социокультурный багаж. Кроме того, такой принципиально новый вид деятельности поможет разнообразить рабочую и учебную повседневность обеих сторон учебного процесса и повысить мотивацию учащихся к участию в занятии. Также стоит отметить, что с виртуальным посещением музея возможно связать учебный проект (например, студенты заранее ищут и представляют информацию о самых знаменитых произведениях того или иного музея), а также обсуждение на занятии и другие задания. В целом, можно сделать вывод, что представленный вид деятельности обладает рядом преимуществ, и применение его в учебном процессе могло бы пойти ему на пользу.

Подводя итог, можно отметить, что полилог в формате ток-шоу, совместная работа студентов над проектом и онлайн-поход в музей способствуют выработке у студентов таких стратегий устной интеракции, как проявление инициативы в разговоре, сотрудничество и уточнение. По нашему мнению, эти упражнения способны увлечь и заинтересовать студентов на уровне владения иностранным языком В1 и В2, что повысит мотивацию учащихся и, как следствие, эффективность всего занятия.

2.2.3 Сокращение использования русского языка при дистанционной работе студентов в парах или малых группах

При анализе результатов анкетирования выяснилось, что чуть больше половины студентов переходят на русский язык при работе в парах или малых группах на отдельных «каналах». Поскольку речь идет о студентах филологического направления с уровнями В1 и В2 немецкого языка, прерывание речевой экспозиции на иностранном языке может быть оправдано лишь в случае, если русский используется с целью семантизации сложной и незнакомой лексики или объяснения языковых явлений в условиях ограниченных временных ресурсов [Агафонова, Седёлкина, 2019: 113].

При этом излишнее обращение к родному языку на занятии нежелательно, поскольку на этом этапе обучения учащимся необходимо как можно больше языковой практики для получения новых, а также закрепления и дальнейшего развития уже имеющихся коммуникативных навыков. Кроме того, для большинства студентов общение на иностранном языке в учебное время – единственный шанс получить эту практику. В дополнение к этому, беседуя друг с другом на иностранном языке без участия преподавателя, учащиеся погружаются в относительно естественную языковую среду, приближенную к ситуации аутентичного общения. Также общение на изучаемом языке в парах или малых группах сопровождается некоторой экономией времени и усилий. Совместная деятельность предполагает

последующую презентацию результатов преподавателю, и если студенты с начала работы общаются на иностранном языке, то им впоследствии не приходится расходовать дополнительное время и силы на перевод всех материалов. Таким образом, представляется целесообразным по возможности сокращать использование русского языка при самостоятельной работе студентов в парах или малых группах на отдельных «каналах».

Исходя из этого, стоит отметить, что, в случае если предложенное учащимся упражнение для выполнения в парах или малых группах соответствует их уровню владения языком, снижается вероятность того, что они перейдут на родной язык за неимением достаточных знаний для выражения своих мыслей при обсуждении. Кроме того, имеет смысл объединять в пары или малые группы студентов с разными уровнями владения языком. Исследователями было замечено, что учащиеся с более высоким уровнем способны оказать положительное влияние на учащихся с более низким уровнем, чаще переходящих на родной язык, и стимулировать их к использованию иностранного языка во время общения [McLaughlin, 2014: 117]. Другим немаловажным фактором, препятствующим необоснованному прерыванию речевой экспозиции на изучаемом языке, является кратковременное присутствие преподавателя на «каналах», на которых занимаются студенты. Периодически контролируя работу студентов, преподаватель также может оказать помощь при возникновении вопросов и сложностей.

Подводя итог данного пункта, можно сформулировать следующие положения, нацеленные на сокращение использования русского языка при работе студентов в парах или малых группах:

- 1) осуществление всех обсуждений исключительно на иностранном языке;
- 2) соответствие заданий уровню владения языком студентов;
- 3) объединение разноуровневых учащихся для работы в малых группах;

4) периодическое посещение преподавателем «каналов», на которых занимаются студенты.

2.2.4 Адаптация метода проектов к использованию в дистанционном формате

В результате анкетирования выяснилось, что среди представленных типов заданий, нацеленных на развитие коммуникативных навыков, преподаватели чаще всего обращаются к обсуждению фото-/ видео-/ аудиоматериала, а также предлагают студентам воссоздать ситуацию реального общения. К методу проектов, в свою очередь, обращаются сравнительно редко (только около трети опрошенных преподавателей), несмотря на многочисленные преимущества этого вида деятельности (см. 1.2.2).

Стандартно к причинам, обуславливающим непопулярность данного метода, относят следующие [Вербицкий, 2019: 38]:

- 1) нехватка необходимых для выполнения проекта компетенций у студентов в связи с сравнительно редким применением проектной методики на практике в школах и вузах;
- 2) недостаток опыта в организации и контроле за течением работы над проектом у преподавателей;
- 3) дополнительная нагрузка на обе стороны учебного процесса;
- 4) отсутствие четких критериев и правил оценки результатов работы;
- 5) увеличение необходимого времени для развития навыков коммуникативной компетенции;
- 6) необходимость наличия достаточной материальной и информационной базы у учебного заведения (к примеру, учащимся должно быть предоставлено необходимое техническое оборудование для презентации результатов работы).

Однако стоит заметить, что проблема недостатка ресурсов для организации проектной деятельности была решена в связи с переходом обучения в дистанционный формат. Поскольку вся учебная деятельность осуществляется онлайн, учащиеся более не нуждаются в специальном оборудовании для проведения презентации (для этого достаточно воспользоваться функцией «демонстрации экрана» на любой из платформ, где проводятся учебные занятия), а также имеют доступ к многочисленным Интернет-источникам для поиска необходимой информации. Но, несмотря на это, метод проектов и в контексте дистанционного образования используется сравнительно редко и, следовательно, нуждается в совершенствовании.

Учитывая это, отметим некоторые особенности организации проектной деятельности с целью развития коммуникативных навыков на дистанционных занятиях. Во-первых, краткосрочные (длительностью не более одной-двух недель) и узконаправленные проекты наиболее предпочтительны для работы в онлайн-формате. Они не только позволяют студентам продуктивнее распределить время и объем работы, но и не увеличат общую рабочую нагрузку обеих сторон учебного процесса. Во-вторых, предоставление учащимся право выбора темы для проектной деятельности может значительно повысить их интерес и мотивацию к активному участию в работе. Более того, имеет смысл объединять в малые группы студентов с разными уровнями владения языком, поскольку это поспособствует сокращению использования русского языка во время устного обсуждения (см. 2.2.3).

В дополнение к этому, немаловажным этапом в работе над проектом является его оценивание. Поскольку главная цель проектной деятельности на занятии по практике устной речи – развитие коммуникативных навыков и общение на иностранном языке в относительно естественных условиях, основным требованием к выполняемой работе служит устное обсуждение участниками материалов проекта во внеучебное время. Для контроля и оценивания преподавателем того, как проходила работа, встречи студентов в формате видеоконференции необходимо записывать. Также при оценке

проекта важно учитывать результаты саморефлексии студентов. Саморефлексия может быть осуществлена при помощи заполнения учащимися специальной формы (см. Рис. 11), а также последующего устного обсуждения форм совместно с преподавателем. В форме представлен список пунктов, относящихся к тому или иному этапу работы (тема проекта, планирование, проведение, презентация, работа внутри группы и т.д.), которые студенты оценивают при помощи условных обозначений («++» – положительное отношение, «+» – скорее положительное; «0» – нейтральное; «-» – скорее отрицательное; «--» – отрицательное).

Fällen Sie Ihr Urteil durch Ankreuzen!	++	+	0	-	--
Thema unseres Projektes (Projekt-auftrag)					
Projektplanung					
Projektdurchführung					
Projektpräsentation					
Erreichen des Projektzieles					
Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe					
Abstimmung der Gruppenergebnisse					
Zur Verfügung stehende Zeit					
Moderation des Projekts durch Lehrer/-in					

Рисунок 11 – Пример формы для саморефлексии студентов при работе над проектом

Таким образом, учитывая цель проектной деятельности на занятии по практике устной речи, оценка работы может быть сформирована из следующих компонентов (см. Рис. 12):

- 1) Процесс (то, как проходила работа, встречи и устные обсуждения студентов во внеучебное время) – 50% от общей оценки;
- 2) Результат (продукт проектной деятельности) – 30% от общей оценки;

- 3) Саморефлексия студентов – 20% от общей оценки.

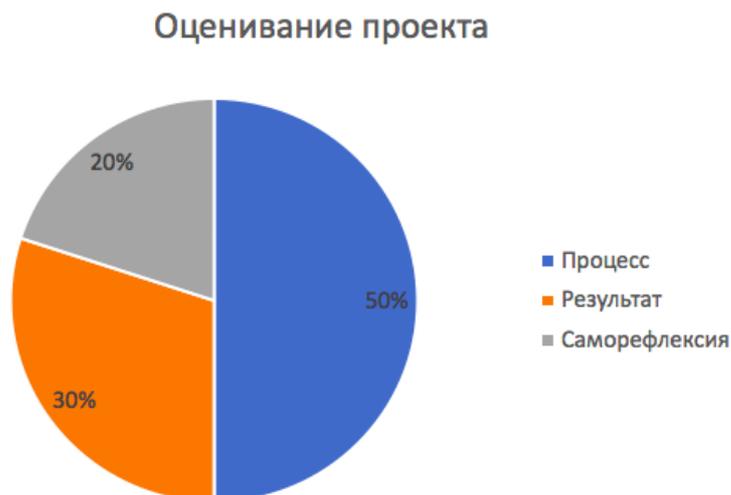


Рисунок 12 – Оценивание проекта

С учетом представленных данных, совместная работа учащихся над проектом в дистанционном формате может быть организована таким образом:

- 1) студенты самостоятельно выбирают тему проекта;
- 2) преподаватель распределяет в малые группы учащихся с разными уровнями владения иностранным языком;
- 3) видеоконференции для устного обсуждения проекта на иностранном языке (распределение ролей, планирование хода работы, подготовка материалов и презентации, заполнение формы саморефлексии) организуется во внеучебное время;
- 4) студенты представляют результаты работы и заполненные формы саморефлексии преподавателю и другим участникам группы и обсуждают их, подводя итоги.

Примерами тем для рассмотрения учащимися могут быть: анализ новостных сводок за определенный временной отрезок или посвященных некоторой проблеме; рассказ об интересующей студентов публичной личности/событии/книге или фильме; имитация новостного ролика с распределением ролей (один учащийся – ведущий журналист, второй – очевидец и т.д.) и др.

Стоит отметить, что, поскольку мы рекомендуем обращаться к узконаправленным и несложным проектам, учащимся, в среднем может быть достаточно одной-двух встреч длительностью в два академических часа для подготовки и обсуждения материала. Иными словами, такая организация проектной деятельности не только позволит студентам вступить в живое общение на иностранном языке и активно задействовать стратегии проявления инициативы в разговоре, сотрудничества и уточнения, но и не вызовет у них дополнительных трудностей и в значительной степени не повысит их общую учебную нагрузку.

Подводя итоги данного пункта, можно сформулировать следующие положения, направленные на адаптацию проектной деятельности к использованию в дистанционном формате:

- 1) обращение к узконаправленным и краткосрочным проектам;
- 2) самостоятельный выбор темы проекта студентами;
- 3) видеозапись внеурочной работы над проектом для контроля преподавателем;
- 4) разноуровневость малых групп;
- 5) основное требование при оценке проекта – устное обсуждение участниками материалов проекта во внеучебное время.

2.2.5 Игровой элемент для дистанционного развития навыков устно-речевого общения

С целью развития коммуникативных навыков на дистанционном занятии нам также кажется целесообразным время от времени задействовать игровые элементы. О преимуществах данной методики писали многие специалисты, например, Онищенко Ю.В. выделяет следующие достоинства игр на занятиях по иностранному языку [Онищенко, 2015: 31]:

- 1) за счет обращения к играм повышается мотивация студентов к изучению учебного материала и участию в занятии;

- 2) развиваются такие личностные качества, как собранность, инициативность, умение формулировать и отстаивать свою точку зрения;
- 3) расширяется кругозор;
- 4) игры помогают преодолеть психологический барьер в общении на иностранном языке;
- 5) способствуют закреплению в речи грамматического, лексического и фонетического материала;
- 6) дают учащимся возможность работы в команде и смены рода деятельности.

Примером игры для развития навыков устного общения является настольная игра «Die kluge Schlange», разработанная в рамках учебного проекта на курсе «Проектная методика» студентами группы 17.Б13-фл, Попружук Юлией, Мейбом Викторией, Корешковым Василием, Рожиной Алисой и Шелковой Василисой. Для проведения игры необходимы игровое поле и 18 карточек: 9 карточек из категории «Ситуация», 9 – из категории «Люди» (см. Рис. 13 и 14). «Die kluge Schlange» рассчитана на группу от 3 до 7 человек. Каждый игрок по очереди бросает кубик и перемещает свою фишку на соответствующее игровое поле. Порядок определяется самими игроками (например, путем жеребьевки). Победителем становится игрок, который первым доберется до финиша. На игровом поле представлено 4 вида клеток:

- 1) «Диалог». Находясь на этом поле, игрок вытягивает карточки из стопок «Ситуация» и «Люди», а игроки справа и слева становятся его партнерами. Всем вместе необходимо выстроить диалог, учитывая тему разговора, указанного на поле, ситуацию и роли, выпавшие на карточках.
- 2) «Вопрос». Игроку необходимо ответить на вопрос, указанный на клетке, на которой он находится.
- 3) «Словарный запас». Игрок должен назвать 5 лексических единиц по теме, указанной на игровом поле. Остальные игроки должны составить предложения с этими словами/фразами.

4) «Движение». Игрок должен выполнить действие, указанное на клетке: продвинуться вперед на 1 деление, вперед на 2 деления, либо назад на 2 деления.



Рисунок 13 – Игровое поле игры «Die kluge Schlange»

На карточках «Ситуация» указаны следующие места общения: Tankstelle, Warteschlange (in der Apotheke/im Kino), Krankenhaus, Kantine, Party, öffentliche Verkehrsmittel, Flugzeug/Zug, Bildergalerie, Spielplatz.

На карточках «Люди» указаны следующие роли: Obdachlose/Obdachloser, Politiker/Politikerin, Wissenschaftler/Wissenschaftlerin, Vater/Mutter von 3 Kindern, Schüler/Schülerin, Regisseur/Regisseurin, Lehrer/Lehrerin, Modedesigner/Modedesignerin, Künstler/Künstlerin.



Рисунок 14 – Игровые карточки игры «Die kluge Schlange»

Для имплементации данной игры на занятии в дистанционном формате потребуется использовать цифровую онлайн-доску на платформе для проведения видеоконференции, приложение или сайт-симулятор игровых костей (например, <https://kubik.nurk.ru>), а также вебсайт для генерации случайных чисел (<https://randstuff.ru/number/>). Преподаватель или студент-ведущий открывает игровое поле на онлайн-доске, а также папку с пронумерованными карточками (1-9 – карточки «Ситуация», 10-18 – «Люди»). Студенты-участники в это время открывают сайты для броска костей и генерации случайных чисел. Таким образом, студенты по очереди самостоятельно «бросают» кубик и сообщают ведущему выпавшее число. После этого ведущий при помощи курсора рисует на онлайн-доске условные символы, соответствующие каждому участнику, обозначая тем самым их перемещение по полю. Когда один из учащихся попадает на клетку, на которой нужно вытянуть две карточки, он генерирует на сайте случайные числа от 1 до 9, а также от 10 до 18 и сообщает их ведущему, который в свою очередь информирует студента о ролях и ситуации, выпавших на карточках случайным образом.

Итак, данная настольная игра позволяет студентам вступать в диалоги на различные темы с учетом места, где происходит общение, и распределением ролей, а также делиться мнением по указанным вопросам, вспомнить и задействовать пройденный лексический материал. Темы, персонажи и места

были подобраны с учетом возраста, интересов и уровня владения языком потенциальных игроков, поэтому она подходит для использования на занятиях в филологическом вузе.

Подводя итог, в данном параграфе нами были выявлены определенные положения, нацеленные на совершенствование обучения в целом и на решение следующих установленных проблем: разница между устным дистанционным и очным общением, недостаточное применение студентами стратегий устной интеракции, чрезмерное использование русского языка во время работы в малых группах, а также однотипность используемых заданий. К предложенным нами положениям относятся:

1) приближение дистанционного формата к аудиторному за счет использования видеокамеры и функции размытия фона во время устного ответа на занятии, контроля вовлеченности в общение не использующих видеосвязь студентов и целенаправленного обучения использованию невербальных средств общения;

2) целенаправленное обучение стратегиям уточнения, сотрудничества и проявления инициативы в разговоре с использованием заданий в формате ток-шоу, совместной работы студентов над проектом, онлайн-похода в музей, а также игрового компонента;

3) минимизация использования родного языка в малых группах за счет осуществления всех обсуждений исключительно на иностранном языке, соответствия упражнений уровню владения языком студентов, объединения разноуровневых учащихся для работы, периодического контроля преподавателем «каналов», на которых занимаются студенты;

4) адаптация метода проектов к дистанционному формату за счет обращения к узконаправленным и краткосрочным проектам, самостоятельного выбора темы проекта студентами, видеозаписи внеурочной работы студентов для контроля преподавателем, новых критериев при оценивании, основным из которых является устное обсуждение участниками материалов проекта во внеучебное время.

Таким образом, как показывают результаты данного параграфа, существует достаточно путей минимизации или устранения выявленных проблем, и использование их на практике или поиск новых, более эффективных и удобных, как мы считаем, является лишь вопросом времени и дальнейшего развития технологий. Тем не менее, мы надеемся, что предложенные нами рекомендации по совершенствованию дистанционной образовательной деятельности найдут себе достойное применение. При этом стоит отметить, что большинство представленных в работе идей универсальны и могут быть применены для дистанционного обучения коммуникативным навыкам на разных языках мира.

Выводы по главе II

1) Исследование эффективности дистанционного обучения навыкам устного общения на немецком языке в языковом вузе проводилось методом онлайн-анкетирования в формате Google Forms. 11 вопросов в анкете ранжировались в соответствии с принадлежностью респондента к группе студентов или преподавателей. Анкета включала три блока: общее отношение к дистанционной работе; эффективность используемых методик и заданий; особенности устного онлайн-взаимодействия. Опрос находился в свободном доступе в течение 29 дней. Было опрошено 55 респондента (26 преподавателей, 29 студентов).

2) Результаты анкетирования показали, что как преподаватели, так и студенты, в целом, удовлетворены условиями дистанционной работы, независимо от используемой платформы, самой популярной из которых оказалась Microsoft Teams. Фронтальная и парная (на отдельных «каналах») работа применяются на занятиях в равной степени, при этом наиболее популярное упражнение – обсуждение текстового, аудио- или видеоматериала. Также учащиеся и преподаватели часто используют функцию

чата, тем самым реализуется такая положительная особенность устной коммуникации онлайн, как мультимодальность.

3) В ходе исследования были выявлены следующие проблемы, связанные с обучением навыкам устного общения в дистанционном формате: несоответствие устного онлайн-взаимодействия аудиторному и, как следствие, недостаточное применение студентами учебных стратегий устной интеракции, частое использование русского языка во время работы в малых группах, а также однотипность используемых заданий.

4) Приближение устной коммуникации онлайн к аудиторным условиям возможно за счет использования видеокамеры и функции размывания фона при устном ответе на занятия, проверки вовлеченности в общение студентов, не использующих видеосвязь, а также работы с упражнениями, нацеленными на активное использование невербальных средств общения.

5) Задания в формате ток-шоу, проектной деятельности и онлайн-похода в музей возможно использовать для целенаправленного обучения таким учебным стратегиям устной коммуникации, как проявление инициативы в разговоре, сотрудничество и уточнение.

6) Осуществление всех обсуждений исключительно на иностранном языке, соответствие упражнений уровню знаний учащихся, объединение студентов с разными уровнями владения языком в малые группы, а также контроль преподавателем «каналов», на которых занимаются студенты способствуют минимизации использования учащимися родного языка во время работы в малых группах

7) Разнообразие дистанционных интерактивных заданий возможно с помощью использования игровых элементов (например, настольной игры «Die kluge Schlange») и адаптации проектной деятельности за счет обращения к узконаправленным и краткосрочным проектам, самостоятельного выбора темы работы студентами, записи личных встреч учащихся для последующей оценки преподавателем, разноуровневости малых групп и новых критериев

оценивания, самый важный из которых – устное обсуждение участниками материалов проекта во внеучебное время.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая работа посвящена проблеме повышения эффективности дистанционного обучения студентов языковых вузов навыкам устного общения на уровнях В1 и В2 немецкого языка. В результате проведенного исследования были последовательно решены следующие задачи. Прежде всего, было уточнено современное содержание понятия «устно-речевое общение», включающее в себя устную онлайн-коммуникацию, которой характерны мультимодальность, возможное отсутствие экстралингвистических опор и неоднократное воспроизведение полученной информации (голосовые сообщения). Устное общение, в том числе в дистанционном формате, осуществляется посредством задействования умений говорения и аудирования, и базируется на соответствующих им фонетических, грамматических, лексических и компенсаторных навыках.

Исследование выделенных в CEFR видов устного иноязычного взаимодействия на уровнях В1 и В2 показало, что к ним относятся неформальное и формальное общение, целенаправленное сотрудничество и интервью. Для осуществления данных видов устной интеракции используются стратегии проявления инициативы в разговоре, сотрудничества и уточнения. Дистанционное обучение устному иноязычному общению возможно только в условиях синхронного обучения с использованием технологий фронтальной и групповой работы. Среди возможных заданий выделяются обсуждение в малых группах или с преподавателем, имитацию ситуации реального общения, а также проектную деятельность. В языковых вузах при этом происходит учет повышенной потребности в практике реального аутентичного общения и использовании аутентичных материалов.

Рассмотрение понятия «дистанционное обучение» выявило его преимущества и недостатки, влияющие на процесс онлайн-обучения коммуникативным навыкам. К преимуществам относятся постоянный доступ к информационным источникам, а также возможность задействования

современных технологий. К слабостям – возможное отсутствие экстралингвистических средств выражения и понижение мотивации учащихся к участию в общении. Ключевыми функциями для организации практики устного иноязычного общения являются: видеосвязь, «комнаты» для работы в парах или малых группах, демонстрация экрана, кнопка «поднять руку» и чат. Среди популярных в России интернет-платформ ими обладают MS Teams, Zoom и Google Meet.

Анкетирование студентов и преподавателей языковых вузов, изучающих или преподающих немецкий язык, показало, что обе стороны в целом удовлетворены условиями дистанционной работы. Самой популярной площадкой является Microsoft Teams, фронтальная и парная (на отдельных «каналах») работа применяются на занятиях в равной степени, наиболее популярное упражнение – обсуждение текстового, аудио- или видеоматериала. К выявленным проблемам относятся несоответствие устного онлайн-взаимодействия аудиторному и, как следствие, недостаточное применение студентами учебных стратегий устной интеракции, частое использование русского языка во время работы в малых группах, а также однотипность используемых заданий.

Поиск путей минимизации обнаруженных проблем, позволил сформулировать методические рекомендации, нацеленные на совершенствование учебного процесса в дистанционном формате. Прежде всего, приближению дистанционного формата к аудиторному способствует использование видеокамеры и функции размытия фона во время устных ответов, поддержание вовлеченности студентов, не использующих видеосвязь, а также, несмотря на условия дистанционного обучения, целенаправленное обучение применению невербальных средств общения. Активизация учебных стратегий устной интеракции возможна посредством таких заданий, как имитация ток-шоу, проектная деятельность и онлайн-поход в музей. Сокращению использования учащимися родного языка при работе в малых группах способствует осуществление всех обсуждений исключительно

на иностранном языке, соответствие заданий уровню языковой компетенции учащихся, незначительная разноуровневость малых групп, а также регулярный контроль совместной работы студентов преподавателем. Использование игровых элементов и проектной методики содействуют разнообразию дистанционных интерактивных заданий. С целью адаптации проектной методики к условиям дистанционного обучения предлагается использование узконаправленных и краткосрочных проектов, самостоятельный выбор темы работы студентами, запись совместных встреч учащихся для последующей их оценки преподавателем и новые критерии оценивания.

В результате проведенного исследования была достигнута его основная цель – разработаны способы повышения эффективности дистанционного обучения навыкам устного общения на немецком языке студентов языковых вызов (уровни B1-B2) на основе выявленных в результате анкетирования реально существующих проблем. При этом большинство представленных в работе идей универсальны и могут быть применены на практике дистанционного обучения коммуникативным навыкам на других языках.

Перспективы исследования видятся в дальнейшем поиске способов приближения дистанционного формата обучения коммуникативным навыкам к аудиторному или эффективной адаптации к онлайн-модели при помощи будущих технических инноваций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова А. О., Седёлкина Ю. Г. Применение родного языка при обучении студентов-филологов испанскому как иностранному // Традиционное и новое в лингвистике и лингводидактике: межкультурная коммуникация и цифровая культура. Сборник статей. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019. – С. 112-116.
2. Антонова Н. Н. Некоторые аспекты организации дистанционного обучения студентов в период пандемии // МНКО. – 2020. – №5 (84). – С. 8-10.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. — 576 с.
4. Вайтуков А. К. Языковая «реальность» в речи и тексте // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. – №4. – С. 9–13.
5. Вербицкий А. А. Метод проектов – форма организации учебной деятельности обучающихся // Профессиональное образование. – 2019. – №2. – С. 36-40.
6. Володарская О. В. Обучение учащихся 7–8-х классов основной школы устной иноязычной речи с использованием коллективно-группового взаимодействия и электронной интерактивной доски (на материале немецкого языка как второго иностранного): Дис ... канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2015. – 288 с.
7. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
8. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

10. Гуреева А. В., Валяева Е. Ф. Практика применения Zoom в процессе дистанционного обучения иностранному языку // Современное педагогическое образование. – 2020. – №6. – С. 47-49.
11. Дмитриенко Т. А. Современная технология профессиональной подготовки в языковом вузе // Проблемы современного образования. – 2017. – №6. – С. 105-113.
12. Долженко Ю. Ю., Позднякова А. С. Онлайн анкетирование как современный и эффективный способ исследования // ТДР. – 2015. – №1. – С. 109-110.
13. Душницкая А. А. Анализ понятий «речь», «связная речь» в психолого-педагогической литературе // Современная наука: актуальные вопросы теории и практики. – Армянск, 2017. – С. 89-91.
14. Евдокимова М. Г. Когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком // Современные тенденции развития системы образования. – 2018. – С. 331-333.
15. Евстропова Н. С., Опарина К. С. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе (на примере технологии «командообразование») // Вестник ВятГУ. – 2014. – №6. – С. 149–152.
16. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
17. Зиновьева С. А. Формирование компенсаторных умений аудирования на иностранном языке у студентов неязыкового вуза // Вестник БГУ. – 2010. – №15. – С. 177-180.
18. Игошев Б. М., Дьяконов Б. П. Новые компетенции педагога в современной информационно-образовательной среде // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 248-251.
19. Котляренко Ю. Ю., Симонова О. Б. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере

иностранного языка) // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №3. – С. 75-83.

20. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.

21. Лискина Т. В., Паульзен Н. С. Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза) // Baikal Research Journal. – 2017. – №4. – С. 1-4.

22. Лутфуллаев Г. У. и др. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // Проблемы педагогики. – 2020. – №.4 (49). – С. 66-69.

23. Ляшенко М. С., Минеева О. А., Поваренкина И. А. Опыт использования платформы Zoom для организации дистанционного обучения иностранному языку в ВУЗе: мнение студентов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №12 (102). – С. 54-57.

24. Манукян Л. А. Сравнительный анализ платформ для дистанционного обучения // Учетные записки Тамбовского отделения РoСМУ. – 2018. – №12. – С. 212-217.

25. Нуртдинова Л. Р. Соотношение понятий «язык» и «речь» в современной лингвистике // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VIII Международной научной конференции молодых ученых. – Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2019. – С. 47-53.

26. Онищенко Ю. В. Игровые методы обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. – Новосибирск, 2015. – №17. – С. 27-43.

27. Орусова О. В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение // Научное обозрение. – 2020. – №3. – С. 184-195.

28. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.

29. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103 «Об утверждении временного порядка сопровождения

реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020?index=1&rangeSize=1> (Дата обращения: 20.02.2021).

30. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

31. Селезнева Т. А. Особенности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых вузов // Молодой ученый. – 2017. – № 5 (139). – С. 445-447.

32. Сергеев А. Н., Субач Т. В. Разработка системы онлайн-анкетирования на сайте образовательной организации // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №8 (21). – С. 270-274.

33. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.

34. Скрипкина Ю. В. Технология оценки образовательных результатов в дистанционном обучении (на примере Microsoft Teams) // Вестник Института образования человека. – 2020. – № 1. – С. 1-10.

35. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с фр. А.М. Сухотина. – М.: Логос, 1998. – 296 с.

36. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики // Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М., 1977. – С. 31–273.

37. Танцура Т. А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения // МНКО. – 2020. – № 3 (82). – С. 281-283.

38. Фриз Ч. Преподавание английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Сб. статей. – М.: Прогресс, 1967. – С. 37-51.

39. Шайхутдинова Х. А. Работа в малых группах как эффективное средство развития коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. – 2019. – №1 (41). – С. 139-165.
40. Шаховский В. И. Меняющаяся картина мира в динамике языка и речи // Вестник ВолГУ. – 2015. – №1. – С. 7–20.
41. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель, 2007. — 747 с.
42. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.
43. Adamcová L. Hören und Zuhören im Fremdsprachenunterricht: Psychologische und didaktische Implikationen // Slowakische Zeitschrift für Germanistik. – 2011. – S. 24-32.
44. Asdar A. Students' self-assessment on their spoken interaction using CEFR // Proceedings Education and Language International Conference. – 2017. – T. 1, No. 1. – P. 148-161.
45. Bausch K. R. et al. (ed.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. – UTB, 2016. – T. 8043. – 716 S.
46. Bingol M. A. et al. Listening comprehension difficulties encountered by students in second language learning class // Journal of educational and instructional studies in the world. – 2014. – Vol. 4. – p. 1-6.
47. Bolsunovskaya L. et al. Project-based Method in Teaching Foreign Language for Specific Purposes // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 215. – p. 176-180.
48. Bose I., Schwarze C. Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch // Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – T. 12, Nr. 2. – S.1-30.
49. Bratanic M. Nonverbal Communication as a Factor in Linguistic and Cultural Miscommunication. Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue // Proceedings of the NATO Study Institute

of the Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue. – 2007. – Vol. 18. – P. 82-91.

50. Bye R. T. The Teacher as a Facilitator for Learning // CSEDU 2017 – 9th International Conference on Computer Supported Education. – 2017. – P. 184-195.

51. Castelli F. Sarvary M. Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so // *Ecol Evol.* – 2021. – T. 11, No. 8. – P. 3565– 3576.

52. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Council of Europe, 2004. – 235 p.

53. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. – Strasbourg: Council of European Publishing, 2020. – 278 p.

54. Ehrman M., Oxford R. Adult Language Learning Strategies in an Intensive Training Setting // *ML Journal.* – 1990. – Vol. 74. – P. 311–327.

55. Freeman C. H., Schiller N. A. Case Studies and the Flipped Classroom // *Journal of College Science Teaching.* – 2013. – Vol. 42. – P. 62–66.

56. Fulton K. Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning // *Learning & Leading with Technology.* – 2013. – Vol. 39. – P. 12-17.

57. Gao L. X., Zhang L. J. Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19 // *Frontiers in Psychology.* – 2020. – Vol. 11. – P. 1-14.

58. González-Lloret M. Collaborative tasks for online language teaching // *Foreign Language Annals.* – 2020. – Vol. 53. – P. 260– 269.

59. Gorskih A. Die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht. – München: GRIN Verlag, 2009. – 24 S.

60. Kamalov A. F. Essence, characteristics, didactic principles and types of distance learning // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences.* – 2020. – Vol. 8. – P. 113-118.

61. Lay T., Giblett K. Zoom, Padlet, Screencast + Co. – Fremdsprachen lehren und lernen in Zeiten der Corona-Krise // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2020. – T. 25, Nr. 2. – S. 553-565.
62. Mai Yen T. V., Uyen Nni N.T. The Practice of Online English Teaching and Learning with Microsoft Teams: From Students' View // AsiaCALL Online Journal. – 2021. – Vol. 12, No. 2. – P. 51-57.
63. McLaughlin M. Effective Ways To Reduce L1 Usage and Raise L2 Usage // New Directions in Teaching and Learning English Discussion. – 2014. – P. 115-121.
64. Nalyvaiko O. et al. Features of forced quarantine distance learning // Scientific Notes of the Pedagogical Department. – 2020. – Vol. 1, No. 47. – P. 78-87.
65. Nasser M., Ghorbanzade M. Angst und Motivation beim Sprechen im DaF-Unterricht. – 2020. – 20 S.
66. Nimehchisalem V. The talk show method in ESL classroom // Voices in Asia Journal. – 2013. – Vol. 1, No.1 – P. 58-71.
67. Nykyporets S. Problems of distance learning in universities during quarantine and possible ways of overcoming them // InterConf. – 2020. – P. 345-349.
68. Richards J. C. Listening comprehension: Approach, design, procedure // TESOL quarterly. – 1983. – Vol. 17. – P. 219-240.
69. Robinson H. A. The Ethnography of Empowerment – The Transformative Power of Classroom Interaction. – U.S.A., 1994. – 192 p.
70. Rubin J. What the «Good Language Learner Can Teach Us» // TESOL Quarterly. – 1975. – Vol. 9. – P. 41-51.
71. Singh R., Awasthi S. Updated comparative analysis on video conferencing platforms – Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings // EasyChair Preprint. – 2020. – No. 4026. – P. 1-9.
72. Thi Van Lam N. Project-based learning in teaching English as a foreign language // VNU Journal of Foreign Studies. – 2011. – Vol. 27, No. 2. – p. 140-146.

73. Vasantha R. N., Harinarayana N. S. Online survey tools: A case study of Google Forms // National Conference on Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering. – 2016. – P. 1-12.
74. Veerapen K. A scaffolded structured approach for efficient transition to online small group teaching // Medical Education. – 2020. – Т. 54, No. 8. – P. 761-762.
75. Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. – London: Prentice/Hall International. – 1987. – 181 p.
76. Wright K. B. Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services // Journal of Computer-Mediated Communication [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x> (Дата обращения: 01.03.2021).

Анкета для студентов и преподавателей

Укажите, пожалуйста, сведения о себе:

1) Вы:

- преподаете немецкий язык;
- изучаете немецкий язык.

2) (Для всех) Устное общение на занятиях по иностранному языку в дистанционном формате отличается от физического общения «лицом к лицу»:

- Да;
- Нет.

3) (Для студентов) Трудно ли Вам проявлять инициативу в разговоре, поддерживать беседу с несколькими участниками, переспрашивать или задавать уточняющие вопросы на занятиях в дистанционном формате:

- Да;
- Нет.

4) (Для всех) Какой формат дистанционной работы для развития навыков устного общения наиболее эффективен:

- Фронтальная работа с преподавателем (формат «преподаватель-студент»);
- Работа в парах/ группах с использованием функции отдельных «комнат/ каналов» для видеоконференций;

5) (Для всех) Трудности на дистанционном занятии связаны:

- С техническими неполадками, плохим качеством интернет-связи и др.
- С отсутствием необходимых функций в используемой интернет-платформе;
- Невозможность выполнения привычных для работы в аудитории действий (трудно следить за работой в группах (для преподавателей)/

считывать реакцию собеседника, если он не использует видеокамеру (для всех) и др.).

6) (Для всех) Используете ли Вы чат непосредственно во время занятия, отправляете дополнительные фото-/видео-/текстовые материалы?

- Да;
- Нет.

7) (Для всех) Какие задания по практике устного общения на иностранном языке Вы обычно выполняете/ даете студентам:

- Неформальное обсуждение материала (статьи, видео, фильма);
- Совместная работа над проектом, предполагающая внеклассное общение на иностранном языке;
- Воссоздание ситуации аутентичного общения (диалог, интервью и др.);
- Другое: _____.

8) (Для студентов) При работе в парах/группах на отдельных «каналах» переходите ли Вы на русский язык:

- Да;
- Нет.

9) (Для всех) Какую интернет-платформу Вы используете:

- Zoom;
- Google Meet;
- Microsoft Teams;
- Skype;
- Другое: _____;

10) (Для всех) Устраивает ли Вас используемая платформа:

- Да, я считаю используемую платформу удобной;
- Нет, платформе не хватает определенных функций.

11) (Для всех) Вас в целом:

- Устраивает работа в дистанционном формате, Вы считаете, что обучение проходит с той же эффективностью, что и обучение в аудиторном формате;
- Не устраивает работа в дистанционном формате, Вы предпочитаете работать/учиться в аудитории.
- Как у дистанционной, так и у аудиторной учебы/ работы есть свои достоинства