




Развитие образовательной автономии в условиях групповой работы по авторскому электронному пособию на дистанционной образовательной платформе

Александра Игоревна ДАШКИНА 

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
wildroverprodigy@yandex.ru

Актуальность. Необходимость формирования навыков учебной автономии учащихся обусловлена рядом факторов. Во-первых, в связи с внедрением компьютерных технологий в учебный процесс появились широкие возможности для автономной учебно-познавательной деятельности студентов. Во-вторых, в связи с социально-политическими изменениями, произошла смена парадигмы: учащиеся в настоящее время в меньшей степени ориентированы на коллективную работу и помощь своим сверстникам и, в основном, сфокусированы на собственном образовательном росте. В-третьих, наблюдается тенденция к укрупнению, вследствие чего в группах большого размера студенты не получают достаточной практики, и, помимо аудиторных занятий, им требуется автономная учебная деятельность, чтобы в полной мере освоить программу по предмету. Цель исследования – развить навыки учебной автономии студентов с одновременным формированием речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции через обучение в сотрудничестве на дистанционной образовательной платформе.

Материалы и методы. В исследовании, целью которого являлось выявление влияния групповой работы на повышение уровня развития учебной автономии и на формирование речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции, приняли участие 70 студентов первого и второго курсов, обучающихся по лингвистическим направлениям в СПбГПУ Петра Великого.

Результаты исследования. В экспериментальных группах, выполнявших домашнее задание в малых группах на дистанционной платформе, качество ответов на финальные мини-вопросы было выше, чем в контрольных, в которых подготовкой домашнего задания руководил педагог, работавший с ними во фронтальном режиме. Кроме того, анкетирование показало, что в них более высокий уровень развития навыков учебной автономии.

Выводы. Новизна проведенного исследования заключается в том, что на основе существующих исследований были разработаны критерии оценивания сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по лингвистическим направлениям. Кроме того, была разработана анкета, позволяющая оценивать уровень развития учебной автономии. Эксперимент позволил установить, что оптимальной формой организации работы на дистанционной платформе является работа в малых командах, в которых каждому студенту предоставляется больше времени на практику иноязычной

устной речи, чем при фронтальной работе, и при этом одновременно ведется формирование навыков учебной автономии.

Ключевые слова: учебная автономия, дистанционная образовательная платформа, ответы на мини-вопросы, речевой компонент иноязычной коммуникативной компетенции, групповая работа

Для цитирования: Дашкина А.И. Развитие образовательной автономии в условиях групповой работы по авторскому электронному пособию на дистанционной образовательной платформе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 347-361. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-347-361>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-347-361>

The development of educational autonomy in the conditions of group work on the author's electronic manual on a remote educational platform

Alexandra I. DASHKINA 

Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation
wildroverprodigy@yandex.ru

Importance. Learning autonomy should be developed for a number of reasons. Firstly, educational technologies paved the way for students' independent cognitive activities. The second reason is the paradigm shift brought about by social and political changes: nowadays students are more focused on their own educational progress than on teamwork aimed at helping their peers. Thirdly, since groups of learners are getting bigger, students do not get enough practice in class, so they need to learn to work autonomously so that they can follow the syllabus. The objective of the study is to develop the students' skills of learning autonomy as well as foreign-language communicative skills by organizing teamwork on an online platform.

Materials and methods. The subjects of the experiment were 70 freshmen and sophomores majoring in linguistics from Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University. The purpose of the experiment was to determine whether teamwork is conducive to the development of students' learning autonomy and whether their collaboration on a distance learning platform contributes to acquiring foreign-language speaking skills.

Results and Discussion. In the exposure groups, where the students did their home assignment in small teams on a distance learning platform, the scores for the final conversational task were better than those in the reference groups, where the students working on a distance learning platform were not divided into teams, and where the teacher helped the whole group do their home assignment. On top of that, the levels of learning autonomy in the exposure groups were higher than those in the reference groups.

Conclusion. The novelty of the study lies in the fact that we used a number of existing academic papers to develop the assessment criteria for linguistic majors' foreign-language conversational skills. In addition, we designed a questionnaire for assessing the level of learning autonomy. The experiment allowed us to establish that teamwork is the best way to organize foreign-language practice on an online platform because each student has more time to develop conversational skills

and to learn to work autonomously than in an EFL class where the teacher works with the whole group.

Keywords: learning autonomy, distance learning platform, answering mini-questions, foreign-language speaking skills, teamwork, additional electronic course book

For citation: Dashkina, A.I. (2023). The development of educational autonomy in the conditions of group work on the author's electronic manual on a remote educational platform. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 347-361. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-347-361>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Развитие образовательной автономии учащихся представляется очень актуальным в настоящее время, когда, в связи с постоянно развивающимися современными технологиями, специалист не может оставаться на том же уровне сформированности компетенций на протяжении всей своей трудовой деятельности. Ему необходимо постоянно обучаться для того, чтобы его уровень знаний, умений и навыков соответствовал требованиям к его профессиональной подготовке, постоянно растущим вследствие научно-технического прогресса. Однако для постоянного совершенствования профессионального уровня современный специалист должен обладать навыками образовательной автономии, поскольку в большинстве случаев при постоянном развитии науки и технологий не всегда представляется возможным найти педагога или наставника, который смог бы объяснить суть новых открытий и изобретений и помог бы приспособиться к условиям, меняющимся благодаря прорывным технологиям.

Навыки учебной автономии не могут сформироваться в короткий срок: они должны приобретаться на всех этапах получения образования, включая обучение в вузе. Значительная роль в их формировании принадлежит педагогу, в задачи которого входит научить студентов выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, самостоятельно использовать дидактические возможности электронных ресурсов и дистанционных технологий [1]. В процессе обучения в вузе студенты должны научиться само-

стоятельно ставить цели, которых они должны достичь в процессе обучения, и подбирать образовательные ресурсы, помогающие их достижению.

Актуальность исследования заключается в поиске форм организации обучения, направленных на развитие учебной автономии одновременно с усвоением учебного материала. Цель исследования состоит в развитии навыков образовательной автономии с одновременным формированием речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции с помощью организации группового выполнения домашнего задания по авторскому электронному пособию на дистанционной образовательной платформе. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- проанализировать определения образовательной автономии в посвященных ей научных трудах;
- рассмотреть роль группового обучения в формировании навыков учебной автономии;
- определить критерии сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции;
- разработать анкету, определяющую уровень развития учебной автономии;
- провести эксперимент по выявлению влияния групповой работы на повышение уровня развития учебной автономии и на формирование речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции;
- проанализировав результаты эксперимента, сделать выводы о целесообразности использования групповой формы работы на дистанционной платформе для повышения

уровня развития учебной автономии и для более эффективного формирования речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Учебная автономия в широком значении является характеристикой учебного процесса, которая определяет создание таких условий, при которых учащийся берет на себя ответственность за свое обучение в соответствии со своим учебным стилем. В узком смысле автономия понимается как совокупность личностных характеристик, а также индивидуальных знаний и умений, позволяющих учащемуся контролировать процесс своего обучения [2]. Формирование навыков учебной автономии, необходимых для этого знаний и умений, а также личностных характеристик является одной из важных задач, стоящих перед педагогом в процессе обучения и воспитания учащихся.

Учебная автономия может также определяться как способность учащегося брать на себя ответственность за собственное образование, самостоятельно ставить цели и задачи, выбирать оптимальные стратегии и постоянно осуществлять рефлексию целей обучения [3]. Первоначально образовательная автономия была применима к обучению взрослых, у которых было четкое представление о необходимости изучить определенный материал, о целях его изучения и о том, какие образовательные стратегии являются для них наиболее подходящими. В настоящее время учебная автономия охватывает учащихся любого возраста, изучающих разнообразные предметы, в частности, иностранные языки.

Образовательная автономия при изучении иностранного языка включает в себя контроль учащегося над всем процессом: постановкой цели, оценением результатов и выбором приемов и способов усвоения учебного материала. Она также означает, что учащийся берет на себя ответственность за принятие решений относительно всех этапов обучения и способен в дальнейшем поддер-

живать и повышать свой уровень владения иностранным языком [4]. Таким образом, изучив иностранный язык в вузе, студенты смогут продолжить его совершенствование благодаря приобретенным навыкам образовательной автономии. Одним из способов перехода от управляемой педагогом учебной деятельности к учебной автономии является групповая работа студентов.

Групповая деятельность учащихся создает условия для развития навыков учебной автономии, поскольку в процессе взаимодействия развивается их творческий потенциал, инициативность, умение отстаивать свою точку зрения и познавательная активность [5]. В процессе обсуждения учебной задачи в парах или малых группах студенты приобретают навыки оценивания своих возможностей относительно других членов группы, осознают собственные ошибки и самостоятельно определяют области знаний, которые нуждаются в совершенствовании.

Еще одним видом сотрудничества учащихся являются взаимопроверка и взаимная оценка, которые позволяют не только закрепить полученные знания, но и приобретать такие необходимые в их дальнейшей профессиональной и научно-исследовательской деятельности навыки, как умение исправлять ошибки и рецензировать [6]. Указанный вид учебной деятельности также способствует развитию учебной автономии, поскольку, если студент способен замечать и исправлять ошибки, допущенные другими учащимися, он будет более критически относиться к собственной работе, научится оценивать ее со стороны и корректировать как ее общий смысл, так и отдельные детали. Однако принятие на себя ответственности за собственный процесс обучения, самостоятельное целеполагание и рефлексия невозможны при низком уровне мотивации и неумении организовывать свою познавательную деятельность.

Существует прямая зависимость между навыками самоорганизации учащихся и содержанием их мотивации. У учащихся, владеющих навыками самоорганизации, мотивация связана с целями изучения и совер-

шенствования иностранного языка, тогда как для учащихся с низким уровнем самоорганизации основным мотивирующим фактором является получение положительных оценок, и у них, как правило, отсутствуют навыки самостоятельной работы. Таким образом, развитие учебной автономии непосредственно связано с управлением мотивационной сферой личности [7]. Именно поэтому педагогу необходимо находить средства, способствующие повышению мотивации учащихся, например, разрабатывать интересные, развивающие аналитическое мышление и расширяющие кругозор дидактические ресурсы или организовывая работу в малых командах. Мы рассмотрим один из способов развития учебной автономии с помощью организации групповой работы с целью формирования речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции на дистанционной платформе.

Для того чтобы оценить, насколько навыки учебной автономии коррелируют с эффективностью овладения устной речью на иностранном языке, были разработаны критерии оценивания сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

По мнению Ю.А. Тарабариной, при оценке сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции следует руководствоваться требованиями IELTS к устной части экзамена. На основе предлагаемых ученым составляющих речевого компонента коммуникативной компетенции были выведены следующие критерии оценивания.

1. Беглость речи, подразумевающая, что учащийся говорит в естественном темпе, без остановок и затруднений при порождении речевого высказывания.

2. Связность речи («когезия и когерентность»), под которыми понимается умение произносить логически связанные между собой предложения со сложной грамматической структурой.

3. Использование лексических средств: говорящий использует широкое разнообразие

лексических единиц, точно передавая с их помощью смысл и свое отношение к высказыванию.

4. Точность использования грамматических средств: говорящий использует сложные предложения, правильно применяя обширный диапазон грамматических структур.

5. Произношение: неправильный фонетический образ слов не должен препятствовать восприятию речи говорящего.

6. Достижение коммуникативной цели: говорящий должен четко донести до слушателя цель своего сообщения, выбирая стиль в соответствии с ситуацией общения.

При оценивании устного иноязычного высказывания к студентам лингвистических направлений предъявляются значительно более высокие требования, чем при оценивании устного ответа в неязыковом вузе или при сдаче ЕГЭ, поскольку владение иностранным языком является одним из наиболее значимых компонентов их профессиональной компетенции. На основе способов оценивания устного ответа, предложенных Ю.А. Тарабариной, а также И.В. Харламенко и В.В. Нохриной, были разработаны параметры, согласно которым студенты могли получить от одного до пяти баллов за каждый из шести критериев. Таким образом, максимально они могли получить за ответ 30 баллов.

В рамках исследования был проведен эксперимент по выявлению влияния групповой работы на повышение уровня развития учебной автономии и на формирование речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Он проводился среди студентов первого и второго курсов в четырех группах, обучающихся по лингвистическим направлениям – двух контрольных (КГ 1 и КГ 2) и двух экспериментальных (ЭГ 1 и ЭГ 2) и продолжался в течение трех семестров (осень 2021 г., весна и осень 2022 г.). Общее количество участников составляло 70 человек – 34 в контрольных группах (КГ 1 – 18 человек; КГ 2 – 16 человек) и 36 человек в экспериментальных группах (ЭГ 1 – 19 человек; ЭГ 2 – 17 человек).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В начале эксперимента (на первом занятии первого семестра) студентам ЭГ и КГ было задано по одному вопросу, связанному с их повседневной жизнью, увлечениями, изучением английского и так далее, на который они должны были дать развернутый аргументированный ответ в течение одной минуты, например: “What are the advantages of speaking a foreign language?”, “If you could change your daily routine, what would you change and why?” Ответы оценивались по 30-балльной шкале в соответствии с предложенными ранее шестью критериями. Ниже приведены результаты диагностических ответов на вопросы в КГ и ЭГ (табл. 1). В верхних строках приведены номера студентов, участвовавших в эксперименте, а в нижних – баллы, набранные ими за ответы.

В КГ 1 средний балл, набранный студентами за диагностические развернутые ответы на вопросы, составлял 11,72 балла (39,1 %); в КГ 2 он составлял 11,31 балла (37,7 %). Средний балл в обеих КГ составлял 11,52 балла (38,4 %).

В ЭГ 1 средний балл, набранный студентами за диагностические развернутые ответы на вопросы, составлял 11,47 балла (38,2 %); в ЭГ 2 он составлял 11,59 балла (38,6 %). Средний балл в обеих ЭГ составлял 11,53 балла (38,4 %). Из данных табл. 1 видно, что средний балл, набранный студентами ЭГ и КГ за диагностические развернутые ответы, был приблизительно одинаков.

Помимо сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции, в начале эксперимента с помощью анкетирования оценивался уровень развития учебной автономии. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, целью которой было определить их уровень развития учебной автономии. Анкета была составлена на основе опроса, предложенного в исследовании Е.М. Рогозневой и В.В. Саниной [10]. Если участники опроса выбирали «А», то не набирали ни одного балла, тогда как при каждом выборе «В» они получали

1 балл. Таким образом, максимально они могли набрать 10 баллов. Ниже приведена анкета на выявление уровня развития учебной автономии.

1. Чем обусловлен успех учебного процесса?

А. С высококачественной работой педагога.

В. С деятельностью студентов по приобретению знаний.

2. Каким образом вы определяете цель и задачи обучения?

Таблица 1
Результаты диагностического тестирования
(развернутые ответы на вопросы)
Table 1
Diagnostic test results
(detailed answers to questions)

Студенты	Баллы (30 максимум)			
	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
1	11	13	12	15
2	8	10	11	7
3	13	11	8	12
4	10	11	13	12
5	14	9	13	14
6	11	15	9	11
7	9	12	15	8
8	13	12	12	14
9	15	10	11	10
10	11	13	9	11
11	14	11	14	13
12	10	9	10	11
13	13	10	12	14
14	12	13	11	10
15	14	9	10	10
16	8	13	11	13
17	10		14	12
18	15		13	
19			10	
Средний балл	11,72	11,31	11,47	11,59
%	39,1	37,7	38,2	38,6
Средний балл по группам	11,52		11,53	
%	38,4		38,4	

- А. Следуя рекомендациям педагога.
В. Самостоятельно определяю цель и задачи.
3. Как вы поступаете, когда испытываете затруднение при выполнении задания?
А. Ищу помощи у педагога или более сильного студента.
В. Самостоятельно изучаю материал.
4. Как вы оцениваете собственный прогресс в учебе?
А. По получаемым оценкам.
В. Я сам могу объективно оценить свой прогресс: оценки не всегда отражают действительность.
5. Какова роль педагога в образовательном процессе?
А. Он является источником знаний и контролирует учебный процесс.
В. Он является консультантом, поскольку управляющую роль играет учащийся.
6. Вам необходимо выполнить задание. Кто выбирает стратегию его выполнения?
А. Педагог.
В. Я сам выбираю удобную для меня стратегию.
7. Какой фактор в большей степени мотивирует вас при изучении иностранного языка?
А. Желание получить положительную оценку или зачет.
В. Интерес к его изучению и его польза для профессиональной деятельности.
8. Каким образом вы планируете свою учебную деятельность при изучении предмета?
А. Я не планирую ее, поскольку существует рабочая программа дисциплины.
В. Я всегда составляю свой план, поскольку знаю, чего мне важно добиться при изучении предмета.
9. Осуществляете ли вы рефлексию в процессе изучения материала? (Под осуществлением рефлексии подразумевается анализ, переосмысление и оценка своих эмоций, поведения, принятых решений)
А. Нет.
В. Да.
10. Считаете ли вы, что могли бы выстроить свою собственную траекторию изучения

Таблица 2
Результаты диагностического тестирования (анкетирование)

Table 2
Results of diagnostic testing (survey)

Студенты	Баллы (10 максимум)			
	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
1	3	2	5	4
2	2	3	2	3
3	4	3	2	4
4	3	2	3	2
5	1	2	3	1
6	4	5	1	3
7	0	2	2	3
8	3	1	4	2
9	5	4	2	5
10	3	1	2	3
11	2	5	3	2
12	1	3	2	3
13	3	3	1	0
14	2	1	4	3
15	4	3	2	4
16	2	0	3	2
17	3		2	1
18	2		3	
19			3	
Средний балл	2,61	2,50	2,58	2,65
%	26,1	25,0	25,8	26,5
Средний балл по группам	2,56		2,61	
%	25,6		26,1	

иностранного языка и следовать ей самостоятельно, лишь изредка прибегая к помощи педагога при необходимости консультации?

А. Нет.

В. Да.

В табл. 2 приведены результаты диагностического анкетирования в КГ и ЭГ, целью которого было определение исходного уровня развития учебной автономии.

В КГ 1 средний балл, набранный студентами за диагностическое анкетирование, выявляющее уровень развития учебной автономии, составлял 2,61 балла (26,1 %); в КГ 2 он составлял 2,5 балла (25 %). Средний уровень

развития учебной автономии в обеих КГ составлял 2,56 балла (25,6 %).

В ЭГ 1 средний балл, набранный студентами за диагностическое анкетирование, составляющее уровень развития учебной автономии, составлял 2,58 балла (25,8 %); в ЭГ 2 он составлял 2,65 балла (26,5 %). Средний уровень развития учебной автономии в обеих ЭГ составлял 2,61 балла (26,1 %). Гистограмма, приведенная на рис. 1, иллюстрирует результаты развернутых ответов и диагностического анкетирования в контрольных и экспериментальных группах.

Как видно из результатов диагностического анкетирования, в начале эксперимента у всех участников уровень сформированности навыков учебной автономии был достаточно низким. Это объясняется тем, что студенты младших курсов, недавно закончившие школу, не имели достаточного опыта автономной учебной деятельности.

В ходе эксперимента все группы занимались по базовому пособию *Straightforward Upper Intermediate Student's Book* [11], а также выполняли задания по авторскому учебному пособию [12]. Каждый раздел пособия полностью соответствует темам из *Straightforward Upper Intermediate Student's Book* и содержит 4 текста для практики устного изложения и 4 видео. Целью пособия является закрепление лексико-грамматического материала из базового учебника и расширение кругозора студентов по изучаемым тематическим разделам. В экзамен по устной практике первого иностранного языка входит ответ на мини-вопросы по темам, изученным по базовому учебнику в течение семестра. Например, общий экзаменационный вопрос по теме "Landscapes", который студенты получали для подготовки к экзамену по устной практике, формулировался следующим образом: "What kind of natural and scape do you enjoy most? If you could travel to

Результаты диагностического тестирования

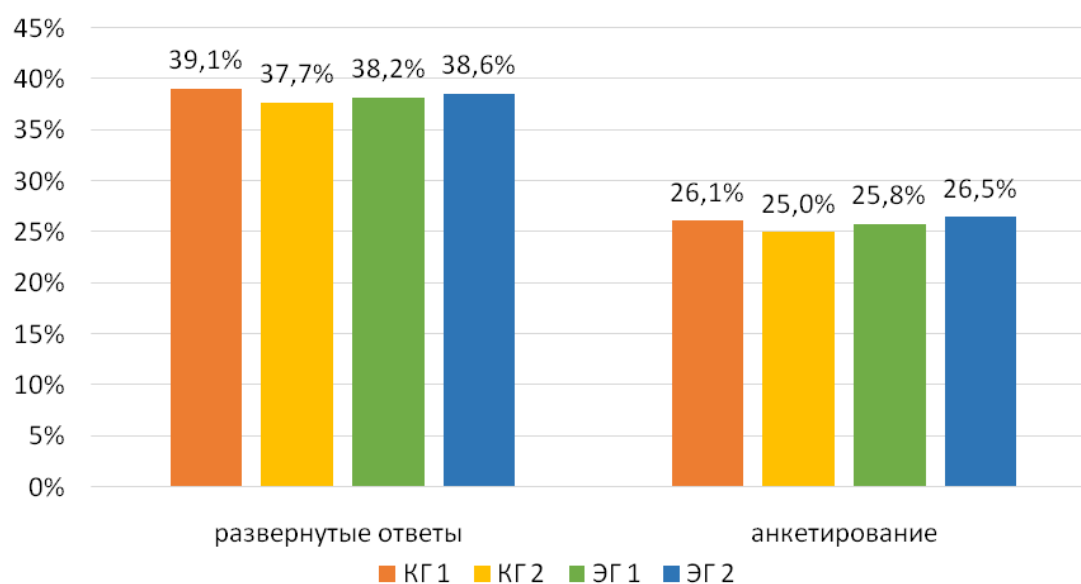


Рис. 1. Результаты развернутых ответов и диагностического анкетирования в контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) группах

Fig. 1. Results of detailed responses and diagnostic questionnaires in control and experimental groups

any natural location in the world, what would you most want to see?”. Однако на экзамене студенты должны были продемонстрировать владение неподготовленной устной речью, поэтому в билете им давался мини-вопрос, касающийся одного из аспектов подготовленной темы, такой как “What are the pros and cons of being a locations scout?”, “What natural locations in your country would be the most suitable for an adventure film?”.

В ходе эксперимента студенты обучались именно указанному аспекту, используя разработанное нами учебное пособие в процессе выполнения домашнего задания. На каждое занятие студенты должны были подготовить не только устное изложение английского или русского текста по изучаемой теме и выполнить задания по видео, но также развернуто ответить на мини-вопросы по тексту и видео. Домашнее задание по мини-вопросам в ЭГ выполнялось в малых группах по 4–5 человек, работающих на дистанционной платформе *MSTeams*. Студенты КГ работали на дистанционной платформе всей группой (не разделяясь на команды) с преподавателем, что, по сути, являлось работой во фронтальном режиме, хотя и в удаленном формате. Домашнее задание в КГ и ЭГ выборочно проверялось на занятиях во фронтальном режиме в течение 5 минут: педагог задавал мини-вопросы нескольким студентам, на которые они отвечали без подготовки.

Домашнее задание в КГ выполнялось на дистанционной платформе *MSTeams* под руководством преподавателя, который в определенное время приглашал всех студентов в вебинарную комнату. На собрании, которое длилось 45 минут, преподаватель сначала ставил цель, которую предстояло достичь (например, практика употребления артиклей с географическими названиями и прилагательных, описывающих пейзаж; более глубокое ознакомление с темой «Поиск места для съемки фильма»), а также делился экраном и предоставлял студентам список слов, обязательных для употребления в ответах. После этого он задавал студентам мини-вопросы по тексту и видео, на которые они отвечали без

подготовки, оценивал их ответы, исправляя ошибки и давая дополнительную информацию, если вопрос не относился напрямую к содержанию текста или видео. В конце собрания на дистанционной платформе преподаватель излагал студентам план следующего собрания и сообщал, что им необходимо будет изучить в рамках следующей темы по базовому учебнику.

В ЭГ на дистанционной платформе также создавались команды по 4–5 человек, в которые добавлялся преподаватель. На каждом собрании, которое длилось 45 минут, студенты должны были определить цель обсуждения, сформулировав ее на основе материала, изученного по базовому учебнику и авторскому пособию. Они обменивались в чате лексикой из базового учебника и тематической лексикой, найденной в Интернете, например, Adjectives Words to Describe Nature Beauty and Landscapes – EnglishBix (<https://www.englishbix.com/words-to-describe-nature/>). Также они определяли по базовому учебнику, какому грамматическому материалу необходимо уделить внимание. Далее они по очереди задавали друг другу вопросы по видео и тексту из авторского пособия, проводилась взаимная оценка ответов и исправлялись ошибки. В конце собрания они намечали план следующей встречи на дистанционной платформе и обменивались идеями по поводу того, на какие аспекты лексико-грамматического материала из базового пособия будет необходимо обратить внимание. Преподаватель мог прослушать запись собрания в асинхронном режиме или присоединиться к нему в любой момент в реальном времени, чтобы проверить степень вовлеченности студентов в обсуждение.

В конце эксперимента (на последнем занятии третьего семестра) студентам ЭГ и КГ было задано по одному вопросу. Они были связаны с темами, пройденными за три семестра, в течение которых занятия велись по базовому учебнику *Straightforward Upper Intermediate Student’s Book* [10] и по авторскому учебному пособию [11], например, “Why do you think some people are more al-

truistic than others?”, “Why do so many people become victims of cyber crime?”, “What should a politician do to remain popular?”. Как и в процессе диагностики исходного уровня сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции, ответы оценивались по 30-балльной шкале на основе тех же критериев. Ниже приведены результаты финальных ответов на вопросы в КГ и ЭГ (табл. 3).

В КГ 1 средний балл, набранный студентами за финальные развернутые ответы на вопросы, составлял 22,28 балла (74,3 %); в КГ 2 он составлял 22,31 балла (74,4 %). Средний балл в обеих КГ составлял 22,3 балла (74,3 %).

В ЭГ 1 средний балл, набранный студентами за финальные развернутые ответы на вопросы, составлял 25,11 балла (83,7 %); в ЭГ 2 он составлял 25,24 балла (84,1 %). Средний балл в обеих ЭГ составлял 25,17 балла (83,9 %). Средний балл, набранный студентами обеих ЭГ за финальные развернутые ответы, был на 2,87 балла (9,6 %) выше, чем средний балл в обеих КГ. Средние результаты финальных развернутых ответов на вопросы в КГ возросли по сравнению с диагностическими ответами на 10,78 балла (35,9 %), а в ЭГ на 13,64 балла (45,3 %). Таким образом, уровень сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции в ЭГ вырос на 2,86 балла (9,4 %) больше, чем в КГ.

Более высокий результат в ЭГ был достигнут за счет групповой работы по обсуждению содержания текстов и видео и обмена мнениями об их основных идеях в малых группах на дистанционных платформах. Однако различие в результатах не было очень значительным, поскольку студенты КГ также выполняли домашнее задание на дистанционной платформе и получали квалифицированную помощь от преподавателя, который задавал мини-вопросы и исправлял ошибки. Более высокий уровень сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции в ЭГ достигался за счет активной вовлеченности учащихся в

Таблица 3
Результаты финального тестирования
(развернутые ответы на вопросы)
Table 3
Final test results (detailed answers to questions)

Студенты	Баллы (30 максимум)			
	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
1	20	23	26	29
2	19	21	25	21
3	25	21	24	25
4	22	22	27	25
5	25	20	27	28
6	21	26	23	25
7	20	23	29	21
8	23	23	25	29
9	25	20	24	23
10	20	24	22	24
11	24	21	28	27
12	22	21	24	26
13	22	23	25	28
14	23	24	25	24
15	25	20	23	23
16	19	25	24	26
17	21		27	25
18	25		26	
19			23	
Средний балл	22,28	22,31	25,11	25,24
%	74,3	74,4	83,7	84,1
Средний балл по группам	22,30		25,17	
%	74,3		83,9	

учебно-познавательную деятельность и глубокого осознания поставленных задач и стратегий, используемых для их достижения. К тому же студентам ЭГ было необходимо более тщательно вникать в смысл текстов и видео из авторского пособия для того, чтобы составить к ним вопросы. Кроме того, студенты обменивались лексической и грамматической информацией, которую самостоятельно находили в разных ресурсах. Взаимная оценка в процессе работы в малых группах также способствовала приобретению студентами более критического взгляда на иноязычное речевое высказывание. Еще од-

ним фактором, способствовавшим более успешному формированию речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции в ЭГ, являлся более индивидуализированный процесс подготовки домашнего задания в малых группах. Хотя в КГ и ЭГ работа по ответам на мини-вопросы проводилась в одинаковых временных рамках (45 минут), при работе в команде из 4–5 человек на устное высказывание каждого студента приходилось больше времени, чем при фронтальной работе педагога с группой в полном составе, как это происходило в КГ.

Помимо финального ответа на мини-вопросы, на последнем занятии студенты должны были повторно ответить на вопросы анкеты, проведенной в начале эксперимента для того, чтобы было возможно определить, насколько изменился уровень развития учебной автономии к концу эксперимента. В табл. 4 приведены результаты финального анкетирования.

В КГ 1 средний балл, набранный студентами за финальное анкетирование, выявляющее уровень развития учебной автономии, составлял 3,67 балла (36,7 %); в КГ 2 он составлял 3,69 балла (36,9 %). Средний уровень развития учебной автономии в обеих КГ составлял 3,68 балла (36,8 %).

В ЭГ 1 средний балл, набранный студентами за финальное анкетирование, выявляющее уровень развития учебной автономии, составлял 6,21 балла (62,1 %); в ЭГ 2 он составлял 6,47 балла (64,7 %). Средний уровень развития учебной автономии в обеих ЭГ составлял 6,34 балла (63,4 %). Средний уровень развития учебной автономии в КГ возрос по сравнению с уровнем ее развития в начале эксперимента на 1,12 балла (11,2 %), а в ЭГ на 3,73 балла (37,3 %). Таким образом, уровень развития учебной автономии в ЭГ вырос на 2,61 балла (26,1 %) больше, чем в КГ.

Очевидно, более высокие показатели анкетирования в ЭГ к концу эксперимента объясняются тем, что уровень сформированности учебной автономии студентов целенаправленно повышался в процессе их работы

в малых группах на дистанционной платформе *MSTeams*.

В ЭГ студенты полностью осознавали, какой материал им необходимо изучить к концу семестра и по каким темам они нуждались в дополнительной информации, чтобы успешно отвечать на любые мини-вопросы. К тому же они имели более полное представление, чем учащиеся КГ, об учебном плане на семестр и о лексико-грамматическом материале, который им необходимо усвоить. Работая в малых группах, они приобретали навыки взаимного оценивания, что

Таблица 4
 Результаты финального тестирования
 (анкетирование)
 Table 4
 The results of the final testing (survey)

Студенты	Баллы (10 максимум)			
	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	КГ 1	КГ 2	ЭГ 1	ЭГ 2
1	3	4	7	8
2	3	3	6	5
3	5	4	5	8
4	4	3	6	5
5	3	4	7	5
6	4	5	5	7
7	2	3	6	6
8	4	3	7	6
9	5	5	6	9
10	4	2	5	7
11	3	5	6	6
12	4	4	5	7
13	3	5	5	5
14	3	3	8	7
15	5	4	6	9
16	4	2	7	5
17	3		6	5
18	4		8	
19			7	
Средний балл	3,67	3,69	6,21	6,47
%	36,7	36,9	62,1	64,7
Средний балл по группам	3,68		6,34	
%	36,8		63,4	

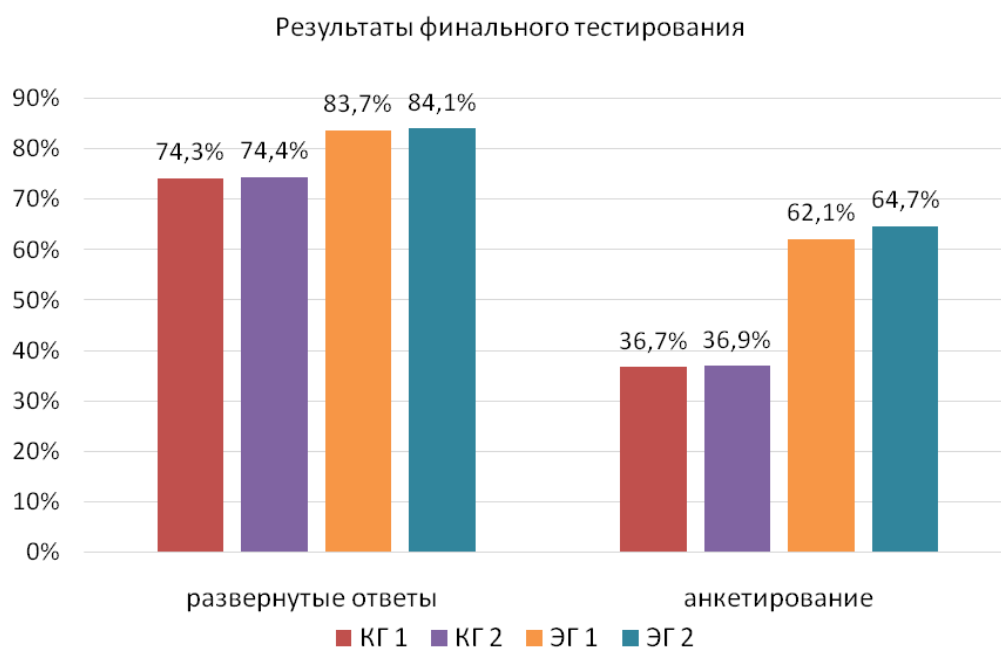


Рис. 2. Результаты развернутых ответов и финального анкетирования в контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) группах

Fig. 2. Results of detailed answers and final surveys in control and experimental groups

помогало им также оценивать собственный уровень сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Исправляя ошибки своих партнеров по группе, студенты учились замечать собственные ошибки и более объективно оценивать свою речь на иностранном языке.

В процессе обсуждения планов следующей встречи на дистанционной платформе и обмена идеями по поводу того, на каком лексико-грамматическом материале им необходимо сосредоточить внимание, они учились осуществлять рефлекссию, касающуюся целей обучения, что также является неотъемлемым компонентом учебной автономии.

ВЫВОДЫ

На основе проведенного эксперимента можно сделать вывод, что групповая работа на дистанционной платформе по авторскому учебному пособию способствует как формированию речевого компонента иноязычной

коммуникативной компетенции, так и развитию образовательной автономии студентов. Поскольку групповая работа на дистанционной платформе велась как в экспериментальных, так и в контрольных группах, показатели сформированности речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции и уровень учебной автономии повысились у всех участников эксперимента. Однако более высокие показатели в экспериментальных группах указывают на то, что оптимальной формой организации работы на дистанционной платформе является работа в малых командах, в которых каждому студенту предоставляется больше времени на практику иноязычной устной речи, чем при фронтальной работе, и при этом одновременно ведется формирование навыков учебной автономии.

Работа по авторскому электронному пособию, углубляющему знания, полученные при изучении базового учебника, также способствует формированию учебной автономии, поскольку самостоятельное выполнение

заданий по текстам и видео и ознакомление с их содержанием позволяют им определять собственные пробелы в знаниях, выбирать наиболее интересующую их информацию и выбирать оптимальные стратегии усвоения материала.

Дополнительным преимуществом групповой работы на дистанционной платформе является экономия времени преподавателя: он может только частично проверять запись вебинаров в асинхронном режиме или прослушивать только их отдельные фрагменты в синхронном режиме. При фронтальной работе со всей группой на дистанционной плат-

форме педагог присутствует лично в течение всего вебинара.

В целом групповая работа на дистанционных образовательных платформах предоставляет широкие возможности для формирования навыков учебной автономии, поскольку студенты могут сами инициировать встречу малой команды в созданной ими вебинарной комнате, планировать дальнейшие этапы обучения и обмениваться полученными знаниями, а также самостоятельно, без участия педагога, изучать материал, если, по их мнению, им необходима дополнительная практика.

Список источников

1. Голошумова Г.С., Чернова О.Е., Тимиров Ф.Ф., Ежов К.С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 27-32. <https://doi.org/10.26170/po17-08-04>, <https://elibrary.ru/zegyih>
2. Колесников А.А. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии // Иностранные языки в школе. 2019. № 9. С. 2-11. <https://elibrary.ru/xgmhao>
3. Шершнев В.А., Даниленко А.С., Космидис И.Ф. Учебная автономия студента в современной образовательной парадигме // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 106-110. <https://elibrary.ru/wvvoxjp>
4. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 145-149. <https://elibrary.ru/neiilz>
5. Доронцова О.А. Межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса в контексте формирования автономии подростков // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 137-142. <https://doi.org/10.26170/po16-02-20>, <https://elibrary.ru/vtldaz>
6. Циркунова С.А. Формирование стратегий учебной автономности студентов на основе курса «английский язык для академических целей» // Вестник ИГЛУ. 2013. № 4 (25). С. 289-294. <https://elibrary.ru/rtrzuv>
7. Яковлева А.Н., Дмитриева С.А. Развитие учебной автономии учащихся в процессе обучения иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 113-118. <https://elibrary.ru/yselgv>
8. Тарабарина Ю.А. Оценка сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 274-280. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0063>, <https://elibrary.ru/tsesfh>
9. Харламенко И.В., Нохрина В.В. Критерии оценивания устного ответа студентов-биологов на иностранном языке на уровне В2 // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 102-109. <https://elibrary.ru/xmzwbni>
10. Розогнева Е.М., Санина В.В. Исследование учебной автономии студентов современного вуза в условиях информатизации общества // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 3. С. 279-285. <https://elibrary.ru/ozixmh>
11. Kerr Ph., Jones C. Straightforward Upper Intermediate Student's Book. L.: Macmillan Education, 2012. 175 p. URL: <https://pdfslide.net/documents/straightforward-upper-intermediate-students-book.html?page=1>
12. Дашкина А.И., Солошенко М.А., Соснина М.Н., Ваничева М.Н. Формирование речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции у студентов младших курсов лингвистических специальностей. СПб.: СПбПУ, 2022. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/5/tr22-24>

References

1. Goloshumova G.S., Chernova O.E., Timirov F.F., Ezhov K.S. (2017). Developing students' autonomy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 8, pp. 27-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po17-08-04>, <https://elibrary.ru/zegyih>
2. Kolesnikov A.A. (2019). Samostoyatel'naya rabota pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyakh uchebnoi avtonomii [Independent work in teaching a foreign language in the conditions of educational autonomy]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 2-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xgmhao>
3. Shershneva V.A., Danilenko A.S., Kosmidis I.F. (2016). Learning autonomy of students in modern educational paradigm. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University Named After V.P. Astafyev*, no. 3 (37), pp. 106-110. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wvoxpj>
4. Nasonova E.A. (2010). Analiz interpretatsii ponyatiya «uchebnaya avtonomiya» [Analysis of interpretations of the concept of “educational autonomy”]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Seriya: Gumanitarnye nauki = News of Higher Schools. Series “Humanities”*, vol. 1, no. 2, pp.145-149. (In Russ.) <https://elibrary.ru/neiilz>
5. Dorontsova O.A. (2016). Interpersonal interaction of subjects of education process in the context of formation of autonomy of teenagers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 2, pp. 137-142. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po16-02-20>, <https://elibrary.ru/vtldaz>
6. Tsirkunova S.A. (2013). Developing student autonomy in an EAP context. *Vestnik IGLU* [Bulletin of Irkutsk State Linguistic University], no. 4 (25), pp. 289-294. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtrzuw>
7. Yakovleva A.N., Dmitrieva S.A. (2017). Development of educational autonomy of students in the process of foreign language learning. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 4, pp. 113-118. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ytselgv>
8. Tarabarina Yu.A. (2021). Foreign language communicative competence assessment of undergraduate students of non-linguistic specialties. *Baltiiskii humanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 1 (34), pp. 274-280. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0063>, <https://elibrary.ru/tsesfh>
9. Kharlamenko I.V., Nokhrina V.V. (2018). Criteria for assessing oral English exam at B2 level. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 102-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xmzwbw>
10. Rogozneva E.M., Sanina V.V. (2012). Research on learning autonomy of modern university students under the condition of informatization of society. *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology], no. 3, pp. 279-285. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozixmh>
11. Kerr Ph., Jones C. (2012). *Straightforward Upper Intermediate Student's Book*. London, Macmillan Education Publ., 175 p. Available at: <https://pdfslide.net/documents/straightforward-upper-intermediate-students-book.html?page=1>
12. Dashkina A.I., Soloshenko M.A., Sosnina M.N., (2022). Vanicheva M.N. *Formirovanie rechevogo komponenta inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii u studentov mladshikh kursov lingvisticheskikh spetsial'nostei* [Development of the Speech Component of Foreign Language Communicative Competence Among Junior Students of Linguistic Specialties]. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/SPBPU/5/tr22-24>

Информация об авторе

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, <https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Поступила в редакцию 09.01.2023
Поступила после рецензирования 06.03.2023
Принята к публикации 17.03.2023

Information about the author

Alexandra I. Dashkina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, <https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Received 09.01.2023
Revised 06.03.2023
Accepted 17.03.2023