

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221>



Координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств в иноязычной проектной деятельности в языковом вузе

Сергей Владимирович Мотов 

Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
61801, США, Иллинойс, г. Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит
englishtambov@mail.ru

Актуальность. Распространившиеся в последнее десятилетие персональные цифровые устройства сегодня становятся неотъемлемым элементом социальной жизни, а вместе с ней и образовательного ее аспекта. При этом традиционно подобные устройства чаще воспринимаются как фактор, препятствующий учебе. Тем не менее расширяющийся функционал персональных цифровых устройств представляет ряд возможностей для оптимизации образовательного процесса. Цель исследования – обобщение существующего опыта обращения к персональным цифровым устройствам в контексте иноязычного курса и предложение ряда сценариев координирующего и компенсирующего использования таких устройств при реализации учебной проектной деятельности.

Материалы и методы. Данное исследование опирается на экспертный подход, позволяющий на основе анализа корпуса научных работ и с опорой на теоретические методы исследования, такие как систематизация, синтез, классификация и обобщение, осветить проблемы, не нашедшие должного решения среди представленных работ. В качестве материалов исследования были использованы труды отечественных и зарубежных специалистов в области методики иноязычного обучения и лингводидактики.

Результаты исследования. Проведенное изучение актуальных взглядов на проблематику использования персональных цифровых устройств в контексте вузовского иноязычного курса позволило идентифицировать продуктивные направления обращения к таким устройствам при реализации учебной проектной деятельности. Выделены сценарии координирующего и компенсирующего использования персональных цифровых устройств в рамках иноязычного курса. Определен ряд особенностей и форматов координирующей учебной интеракции при помощи персональных цифровых устройств. Выделены ремедиальный и комплементарный форматы компенсирующего использования персональных цифровых устройств при представлении учебных презентаций в рамках вузовского иноязычного курса.

Выводы. Несмотря на традиционно-настороженное отношение к персональным цифровым устройствам в контексте иноязычного занятия, существует ряд продуктивных сценариев их использования. Подобные сценарии относятся как к аудиторной, так и внеаудиторной учебной работе, каждая из которых является неотъемлемым элементом реализации проектной деятельности в рамках курса по иностранному языку. При рациональном и научно обоснованном использовании в контексте иноязычного курса персональные цифровые устройства позволяют компенсировать ряд ограничений технического характера, а кроме того, способ-

ствуют облегчению мультимодальных и мультимедийных координационных взаимодействий между студентами, работающими над учебным проектом. В этом проявляется координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств при реализации иноязычной проектной деятельности в контексте языкового вуза.

Ключевые слова: иноязычное обучение, персональные цифровые устройства, мобильные устройства, проектная деятельность, презентация, коммуникативное обучение

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Мотов С.В. Координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств в иноязычной проектной деятельности в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1208-1221. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221>

Coordinative and communicative potential of using personal digital devices for foreign-language projects at a language university

Sergei V. Motov 

University of Illinois (Urbana-Champaign)

707 South Mathews Street, Urbana, Illinois, 61801, United States of America

englishtambov@mail.ru

Importance. Personal digital devices, which have spread significantly over the last decade, are now becoming an integral element of social life, including its educational aspect. At the same time, traditionally such devices are more often perceived as a factor that impedes learning. However, the expanding functionality of personal digital devices presents a number of opportunities for optimizing the educational process. The purpose of the research is to summarize the existing experience in employing personal digital devices in the context of a foreign language course and to propose a number of scenarios for the coordinating and compensating use of such devices in the implementation of educational project activities.

Research Methods. This study is based on an expert approach, which allows, based on the analysis of the body of scientific works and relying on theoretical research methods, such as systematization, synthesis, classification and generalization, to highlight problems that have not found a proper solution among the presented works. The research materials were the works of domestic and foreign specialists in the field of foreign language teaching methods and linguodidactics.

Results and Discussion. The study of current views on the issues of using personal digital devices in the context of a university foreign language course made it possible to identify productive directions for turning to such devices when implementing educational project activities. Highlighted are scenarios of coordinating and compensating use of personal digital devices within the framework of a foreign language course. The research identifies a number of features and formats of coordinating educational interaction using personal digital devices. The research highlights remedial and complementary formats for the compensatory use of personal digital devices when presenting educational presentations within the framework of a university foreign language course.

Conclusions. Despite the traditionally wary attitude towards personal digital devices in the context of foreign language classes, there are a number of productive scenarios for their use. Such scenarios apply to both in-class and extracurricular educational work, each of which is an integral element of the implementation of project activities within the framework of a foreign language course. When used rationally and scientifically within a foreign language course, personal digital devices can compensate for a number of technical limitations, and in addition, help facilitate multimodal and multimedia coordination interactions between students working on an educational project. This reveals the coordinating and compensating nature of the use of personal digital devices when implementing foreign language project activities in the context of a language university.

Keywords: foreign language learning, personal digital devices, mobile devices, projects, presentations, communicative language teaching

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Motov, S.V. (2024). Coordinative and communicative potential of using personal digital devices for foreign-language projects at a language university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1208-1221. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221>

АКТУАЛЬНОСТЬ

При организации процесса иноязычного обучения в соответствии с требованиями времени необходимо учитывать трансформирующее влияние информационных технологий и сервисов на образовательную среду. Цифровая трансформация затрагивает не только общество и образовательную сферу в целом, но оказывает влияние и на особенности современного иноязычного обучения. Так, с одной стороны, мы имеем дело с изменяющейся интеракцией между педагогом и обучающимися. Исторически сложившийся формат взаимодействия, подразумевающий подобную интеракцию исключительно в стенах учебного заведения, сегодня движется в сторону пересмотра. Этому способствуют появляющиеся различные средства взаимодействия в цифровом пространстве, такие как мессенджеры, социальные сети и иные коммуникационные платформы. Несомненно, это лишь удобный инструментарий, различные аспекты которого могут по необходимости использоваться педагогами в зависимости от их преподавательского стиля, педагогической философии и особенностей взаимодействия с конкретной учебной группой.

В свою очередь, взаимодействие в цифровом пространстве подразумевает исполь-

зование персональных цифровых устройств, оказывающихся неотъемлемым элементом существования в современном обществе. При этом в образовательном контексте отношение к подобным электронным устройствам традиционно неоднозначно. Они часто воспринимаются как нежелательная помеха в организации учебного процесса или как отвлекающий фактор на иноязычном занятии, негативно влияющий на его ход. Тем не менее, ряд современных исследований в области лингводидактики и методики иноязычного обучения предлагает различные пути продуктивного использования персональных цифровых устройств на уроке по иностранному языку. Цель исследования заключается в обобщении существующего опыта применения персональных цифровых устройств в рамках иноязычного курса и предложении сценариев координирующего и компенсирующего использования таких устройств с особым вниманием к использованию их в контексте проектной деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Данное исследование опирается на экспертный подход, позволяющий на основе анализа корпуса научных работ и с опорой на теоретические методы исследования, такие

как систематизация, синтез, классификация и обобщение, осветить проблемы, не нашедшие должного решения среди представленных работ. В качестве материалов исследования были использованы труды отечественных и зарубежных специалистов в области методики иноязычного обучения и лингводидактики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из значимых аспектов успешного иноязычного обучения оказывается скоординированное взаимодействие между педагогом и обучающимися, направленное на достижение поставленных образовательных целей и задач. Подобное взаимодействие как между преподавателем и студентами, так и среди студентов приобретает весомое значение при осуществлении проектной деятельности в рамках иноязычного курса. Особенности и сильные стороны метода проектов обстоятельно описаны в работах Е.С. Полат. Среди основных требований к использованию метода проектов исследователь выделяет:

- 1) наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы/задачи;
- 2) практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность учащихся;
- 4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- 5) использование исследовательских методов, предусматривающих следующую последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; обсуждение способов оформления конечных результатов; сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов и их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [1, с. 69].

При этом важно помнить о том, что проектная деятельность подразумевает комби-

нацию учебных взаимодействий как в пространстве аудитории, так и за ее пределами. Продуктивная самостоятельная работа студентов здесь оказывается важнейшим аспектом работы над проектом, во многом определяющим его успешность. Так, Е.С. Полат подчеркивает, что часто «проекты могут начинаться на уроке и далее продолжаться во внеурочное время до тех пор, пока не будут получены необходимые результаты. Защита проекта (его презентация) также проводится на уроке» [1, с. 103]. Поскольку Е.С. Полат говорит здесь в первую очередь о работе с проектами на школьном иноязычном уроке, применительно к языковому вузу ее наблюдения могут быть дополнены некоторыми другими форматами. Хорошо известно, что возрастные и профессиональные особенности студентов вуза определяют более широкий спектр их деятельности, сопряженной с учебным процессом либо им обусловленной. Здесь можно выделить участие в разнообразных культурных событиях в стенах вуза и за его пределами, студенческих конференциях, симпозиумах и т. п. Иными словами, проектная деятельность в контексте высшего учебного заведения часто выходит за пределы собственно иноязычного занятия и языкового курса, что служит дополнительным мотивирующим фактором в работе над проектом. К примеру, итоговой частью проекта здесь может стать презентация на городском культурном вечере, выступление на студенческой научной конференции, создание обучающего веб-сайта, демонстрация иноязычного кинофильма с изготовленными студентами субтитрами и т. д. Таким образом, очевидна весьма широкая вариативность проектной деятельности в вузе.

Напомним, что, согласно типологии Е.С. Полат, по доминирующей в проекте деятельности выделяют проекты:

- исследовательские (эти проекты имеют структуру, приближенную к научному исследованию);
- творческие (в таких проектах совместная деятельность участников подчинена жанру конечного результата);

- ролевые, игровые (в них участники принимают на себя определенные роли в соответствии с характером и содержанием проекта);
- ознакомительно-ориентировочные или информационные (ориентированы на сбор информации о том или ином феномене);
- практико-ориентированные или прикладные (их особенностью оказывается изначально четко обозначенный результат) [1, с. 72-74].

Несмотря на такое многообразие, следует отметить, что в целом проектная работа способствует формированию у студентов как профессиональных, так и универсальных компетенций. Среди достоинств проектной деятельности в рамках дисциплины «иностранный язык» И.Е. Абрамова и Е.П. Шишмолина выделяют индивидуализацию обучения с учетом языковых и речевых потребностей обучающихся; стимулирование их познавательной мотивации; интенсификацию учебной деятельности студентов при сохранении их субъектности; адекватность реализации потенциала обучаемых; активный характер учения, способствующий формированию умений и навыков, лежащих в основе универсальных и профессиональных компетенций студентов [2, с. 78]. Поскольку, как отмечалось выше, в ряде случаев проектная работа подразумевает результаты, не ограничивающиеся собственно иноязычным курсом (к примеру, создание и публикация учебного сайта или группы в социальных сетях на иностранном языке по заданной тематике; создание и публикация видео на иностранном языке; подготовка и представление презентации на изучаемом языке на публичном мероприятии и т. д.), упомянутые преимущества возможно также дополнить и мотивирующим чувством удовлетворения студентов от осознания результатов проектной деятельности, выходящей за пределы стен учебного заведения.

При этом нельзя не обратить внимания на то, что в современных условиях проектная деятельность приобретает все большую зависимость от информационных технологий. С

одной стороны, это позволяет облегчить координационные взаимодействия между участниками и сделать такое взаимодействие более гибким, а следовательно, потенциально более продуктивным. С другой стороны, сами проекты могут разрабатываться и осуществляться в цифровом пространстве. Ярким примером здесь служат разнообразные интернет-проекты, детально рассмотренные в работе П.В. Сысоева [3]. Исследователь обращает внимание на ключевую роль преподавателя применительно к интернет-проектам, поскольку успешность их реализации тесно связана с мониторинговой активностью самостоятельной работы обучающихся со стороны педагога [3, с. 53].

Здесь важно помнить, что реализация проектов требует и известного уровня компетенций участников, и достаточной технической оснащенности, позволяющей имплементировать задуманное. Значимая роль внеаудиторной работы над учебным проектом подразумевает дистанционный характер взаимодействия между студентами, работающими над проектом, с одной стороны, и мониторинг со стороны педагога – с другой [3, с. 21]. Однако здесь учащиеся нередко сталкиваются с трудностями объективного характера. Технологические решения и сервисы, которыми студенты могут пользоваться в пространстве университета, не всегда оказываются доступны вне его стен. Это, в свою очередь, может негативно сказаться на ходе работы над проектом, его сроках и эффективности решения поставленных задач. В зависимости от типа деятельности, подразумеваемой тем или иным проектом, подобные лимитирующие факторы могут носить ограниченный, значительный или критический характер.

Известным потенциалом, способствующим реализации проектной деятельности, обладают персональные цифровые устройства (смартфоны, планшеты, ноутбуки). С одной стороны, сегодня они оказываются важнейшим средством коммуникации и оперирования в цифровом пространстве, становясь применительно к работе над учебными про-

ектами важными факторами координации между участниками. Без подобной координации уже трудно представить успешную реализацию учебного проекта. При этом, как хорошо известно, групповая работа в контексте иноязычного курса подразумевает возможность и даже необходимость распределения ролей участников в группе [4, с. 39]. По мере выполнения проекта и в зависимости от формата взаимодействия (аудиторного, внеаудиторного, гибридного; синхронного, асинхронного, комбинированного) на разных этапах работы над проектом такое распределение ролей может изменяться. Это, в свою очередь, требует повышенной гибкости в координационных взаимодействиях, которые сегодня носят как мультимодальный, так и мультимедийный характер [5, с. 1185-1188].

Рассмотрим некоторые глобальные сильные стороны обращения к персональным цифровым устройствам в проектной деятельности. Использование здесь современных цифровых и коммуникативных технологий, подразумевающих обращение (или возможность обращения) к персональным цифровым устройствам, обладает координирующим и компенсирующим потенциалом. Так, **координирующий** потенциал персональных цифровых устройств, использованных в процессе учения, проявляется в возможности более гибкой организации учебной групповой интеракции, соответствующей требованиям индивидуализированного обучения. В рамках проектной деятельности преподаватель и учащиеся могут выбирать различные форматы взаимодействий, которые благодаря особенностям цифровой среды, в которой они происходят, носят мультимодальный характер. Напомним, что под **мультимодальностью** понимается возможность организации коммуникативного взаимодействия одновременно как в знаковой, так и в незнаковой среде. Иными словами, мультимодальность подразумевает возможность осуществления коммуникативного взаимодействия между учащимися не только вербальными средствами, но и невербальными, что обуславлива-

ет холистичность акта коммуникативной интеракции [5–7]. Таким образом, подобная учебная коммуникация в цифровом пространстве не просто уподобляется реальной речевой коммуникации, в которой вербальный аспект не отделен от невербального, но и предлагает дополнительные, параллельные инструменты коммуникативного взаимодействия [8; 9]. К примеру, цифровая конференция, созданная в сервисе онлайн-телефонии, дополняется текстовым чатом в самой конференции, а также сообщениями в мессенджерах студентов. Более того, подобное взаимодействие может носить и **мультимедийный** (в изначальном значении этого слова) характер, то есть осуществляться в нескольких средах [5, с. 1188; 10, р. 24; 11, р. 27-28]. Примером сказанному может служить работа над учебным проектом, когда в комплексном синхронно-асинхронном взаимодействии часть студентов работают в едином физическом пространстве и посредством видеотелефонии взаимодействуют с другими участниками группы, присутствующими удаленно, а также используют информацию от студентов, участвующих в том или ином этапе разработки учебного проекта в асинхронном формате. Приведенные примеры демонстрируют усложненный характер коммуникативного учебного взаимодействия, обусловленный цифровой трансформацией современного общества и учебного пространства.

Кроме этого, подобное использование персональных цифровых устройств здесь подразумевает преодоление объективных ограничений пространственного, темпорального, технологического и технического характера, которые могут оказаться сдерживающими факторами, не позволяющими полноценно использовать современные технологии в отвечающем требованиям времени иноязычном обучении [11–13]. В этом проявляется **компенсирующий** потенциал цифровых устройств. Компенсирующий характер их использования в пространстве учебной аудитории оказывается наиболее очевидным в условиях, когда в силу тех или иных причин аудитория не может быть укомплектова-

на достаточным количеством технических средств, которые могли бы быть использованы в ходе образовательного процесса. В ряде сценариев персональные цифровые устройства могут нивелировать эту проблему и заменить отсутствующее техническое устройство (проектор с подключенным к нему компьютером, цифровой телевизор или дисплей и т. д.). Более подробно некоторые сценарии компенсирующего использования персональных цифровых устройств на иноязычном занятии будут приведены ниже.

Для детального рассмотрения особенностей координирующего и компенсирующего потенциала персональных цифровых устройств в современном иноязычном обучении обратимся к показательным сценариям их использования в проектной деятельности: совместной работы над реферированием и анализом аутентичных иноязычных текстов и групповой работы над презентацией. Здесь следует отметить, что указанные сценарии могут относиться как к разным проектам, так и быть элементами единого проекта. Остановимся на каждом из рассматриваемых сценариев более подробно.

Важным элементом выполнения учебного проекта часто оказывается первоначальный сбор материала, предусматривающий работу над аутентичным иноязычным текстом, включая и научные тексты – статьи, главы из книг, рецензии и т. п. Подобная работа может осуществляться в различных цифровых сервисах, как специально разработанных для образовательных целей (например, Perusall), так и таковых, которые не имеют исключительно-образовательной ориентированности, но, тем не менее, позволяющих обеспечить удобную совместную работу над групповым или индивидуальным проектом или текстом на изучаемом языке как элементом проектной работы (многочисленные онлайн-сервисы, допускающие синхронную и асинхронную совместную работу с документами и учебными текстами в цифровом пространстве). Помимо прочих достоинств подобной организации взаимодействия в цифровой среде, решающего образователь-

ные задачи, можно выделить студентоцентричность и гибкость. Студентоцентричность здесь проявляется в том, что диалог между преподавателем и студентами имеет более непосредственный характер, что согласуется с общими принципами коммуникативного обучения и в то же время способствует более эффективному решению образовательных задач [13, р. 67-69; 14]. Гибкость же манифестируется в том, что учащиеся оказываются менее ограничены пространственными и временными факторами. Кроме этого, опыт работы студентов с персональными цифровыми устройствами в учебном контексте приобретает для них персонализированный характер [15, р. 12]. Это, в свою очередь, позитивно сказывается на мотивации к выполнению задания, поскольку для учащихся собственный смартфон, планшет или ноутбук оказывается частью их персонального и персонализированного цифрового пространства. Отсюда проистекает уверенность и привычность в обращении с собственными цифровыми устройствами: студенты могут в большей степени сфокусироваться на непосредственном выполнении задания, а не сперва пытаться привыкнуть к особенностям устройства, не принадлежащего им (к примеру, публичного компьютера, установленного в учебной аудитории; планшета или ноутбука, принадлежащего учебному заведению и выдающегося в краткосрочное пользование, и т. п.). Описывая современные тенденции использования цифровых устройств в образовании, С. Хартл высказывает мысль, что сегодня эти устройства становятся одним из участников процесса обучения и его неотъемлемым элементом [16].

Кроме того, выполнение образовательных задач по совместному ознакомлению, комментированию и реферированию учебного текста на изучаемом языке может выполняться как в синхронном, так и в асинхронном формате. В первом случае преподаватель и студенты выбирают определенный временной промежуток, в который они совместно работают над учебным документом. Преподаватель может задавать вопросы (преиму-

ственно в письменном виде, комментируя те или иные аспекты текста), а студенты ищут ответы на них и вступают в общение друг с другом на изучаемом языке в цифровом пространстве. Следует подчеркнуть, что подобная коммуникация может быть как письменной, так и устной, синхронной или асинхронной, что проистекает из самих особенностей современных персональных цифровых устройств. Если речь идет о письменном коммуникативном взаимодействии на изучаемом языке для решения четко очерченной образовательной задачи, подразумевающей групповую работу в **синхронном** формате, работая с учебным документом или текстом, студенты имеют возможность задавать вопросы в письменной печатной форме и получать ответы как от одноклассников, так и, при необходимости, от преподавателя. Таким образом, здесь мы имеем дело с кооперативным характером учения, в которое оказывается вовлечен и педагог. При выборе такого формата появляется потенциал для выстраивания не только подчеркнутых деловых взаимоотношений между преподавателем и студентами, но и более доверительных. Однако, несомненно, особенности взаимодействия с учебной группой во многом проистекают из педагогической философии и преподавательского стиля, поэтому в данном случае сам педагог имеет возможность задавать тон учебного взаимодействия.

Помимо синхронного формата, возможен и **асинхронный** формат, когда образовательные задачи решаются в удобное для учащихся время. Они могут задавать вопросы в письменной форме, а позже просматривать комментируемый текст и находить ответы на собственные комментарии и также комментировать вопросы или письменные реплики других студентов или преподавателя. Наконец, возможен и третий, **комбинированный** формат, когда черты синхронного и асинхронного формата учебного внеаудиторного взаимодействия комбинируются для достижения лучших образовательных результатов. Не секрет, что иноязычное обучение сегодня стремится к балансу между уни-

фикацией образовательного процесса и индивидуализацией опыта учения, который, в свою очередь, обладает потенциалом к повышению эффективности такого учения. При этом индивидуальные особенности студентов и их когнитивные стили в известной мере разнятся, что также необходимо принимать во внимание [7]. Учет этих весьма немаловажных факторов в проектировании учебных заданий, как представляется, способен благотворно сказаться на повышении качества иноязычного обучения и одновременно с этим способствовать улучшению индивидуального учебного опыта студентов.

Важным аспектом совместной работы над иноязычным текстом или документом в рамках проектной деятельности оказывается возможность ее осуществления во внеурочное время [17, р. 170]. Более того, весьма лимитированные временные рамки аудиторного иноязычного занятия, а также ограниченное количество подобных занятий в структуре учебного курса предопределяют желательность выполнения групповой работы над аутентичным текстом именно вне аудиторного занятия. При этом здесь необходимо преодолеть сразу несколько ограничивающих факторов. Во-первых, по объективным причинам внеурочное время студентов не может быть строго регламентировано, как это происходит в случае аудиторных занятий. Это вызывает трудности организационного характера. Студентам, работающим в группе, бывает сложно скоординироваться и найти период времени, когда они могут совместно работать над проектом. По этой причине в организации групповой работы над учебным иноязычным текстом необходимо предусмотреть возможность ее реализации как в синхронном, так и в асинхронном формате. Во-вторых, актуальными здесь оказываются и пространственные ограничения. Если физическое пространство вуза и регламентированный график занятий становятся унифицирующими факторами учебной деятельности, то внеурочное время часто сопряжено с пространственной разьединенностью учащихся [18, р. 40-42]. Это, в свою очередь, предподре-

деляет желательность организации подобного учебного взаимодействия именно в цифровой среде, обладающей компенсаторным потенциалом с точки зрения нивелирования временных и пространственных ограничений координационных взаимодействий студентов.

Наконец, препятствующим фактором в эффективной групповой работе в данном случае оказывается техническая неоднородность устройств, которыми пользуются студенты. Многие из учащихся имеют в своем распоряжении лишь смартфон и не обладают возможностью использовать персональный компьютер вне учебного пространства. Этот фактор также необходимо принимать во внимание при организации и координации внеаудиторных учебных взаимодействий студентов в их работе над иноязычными текстовыми материалами как элементе проектной деятельности. Тем не менее, само наличие у учащихся смартфонов в принципе позволяет организовать подобную учебную деятельность в цифровом пространстве с помощью унифицированного программного обеспечения (специально разработанного для реферирования и анализа текстов и документов или неспециализированных цифровых сервисов, подразумевающих подобную возможность).

При организации внеаудиторной учебной работы в рассмотренном случае не следует упускать из внимания значимости координирующей роли педагога [17, р. 175]. Преподаватель подбирает подходящую цифровую платформу, которая: а) пригодна для работы с разнообразными цифровыми устройствами студентов (смартфоны, планшеты, ноутбуки, персональные компьютеры); б) допускает синхронные и асинхронные взаимодействия; в) предусматривает возможность координирующего, модулирующего и контролирующего участия педагога в процессе работы над учебным текстом; г) позволяет сохранять результаты этой работы (к примеру, в виде комментариев, вопросов и уточняющих реплик студентов и преподавателя) и наглядно демонстрировать степень участия каждого из студентов в

группе. Не следует забывать и о возможности (а в ряде случаев и необходимости) распределения ролей между участниками группы [4, с. 39]. Именно четко сформулированные задачи и критерии оценки, правильно подобранная цифровая платформа, предусмотренная возможность использования разнообразных персональных цифровых устройств, мониторинг хода работы и наглядное представление конкретных результатов оказываются залогом успешной и продуктивной групповой работы над аутентичными текстами и документами как важным элементом учебной проектной деятельности.

Если работа над реферированием и анализом аутентичных иноязычных текстов чаще относится к начальным или промежуточным этапам работы над учебным проектом, то представление его результатов в виде презентации, напротив, в большинстве случаев относится к ее завершающему этапу [1, с. 69; 19, с. 94]. Мультимедийная презентация традиционно широко используется в контексте иноязычного занятия, поскольку помимо прочего удачно сочетает в себе студентоцентричный характер работы, исследовательскую и поисковую компоненту, наглядность и доступность, а также лаконичность и дискуссионный потенциал. Для подобной работы аудитория должна быть оборудована цифровым проектором и экраном или достаточно крупным цифровым дисплеем, подключенным к компьютеру. При этом далеко не всегда особенности учебной аудитории позволяют обращаться к презентациям на иноязычных занятиях. Зачастую основным препятствием здесь служит техническая сторона вопроса – многие учебные пространства не укомплектованы или по объективным причинам не могут быть укомплектованы техническими средствами, необходимыми для обращения к презентациям. В подобной ситуации преподаватели нередко вынуждены отказываться от полноценной работы с презентациями в учебной аудитории или пользоваться менее полноценными альтернативами, такими как: 1) загрузка файла презентации в образовательную платформу без

фактического ее представления в классе; 2) запись презентационного выступления на видео и открытие доступа к видео студентам учебной группы; 3) представление презентаций в полностью дистанционном синхронном формате.

Меньшая эффективность организации подобной работы с презентациями обусловлена ограничениями самого формата их представления. В первом случае де-факто отсутствует устная компонента работы с презентацией, причем это касается как представляющих свою презентацию студентов, так и остальных обучающихся, участие которых традиционно подразумевается на завершающей фазе представления презентации, зарезервированной для дискуссионных вопросов и общего обсуждения. Во втором случае негативными аспектами оказываются значительно сниженная возможность учебной интеракции (студенты лишь реагируют на записанное и опубликованное видео презентации в секции комментариев или с помощью записи собственного видео с устным ответом), а также ориентированность такого формата на внеаудиторную дистанционную работу. Наконец, в третьем случае проблемными аспектами становятся все та же ориентированность на дистанционный формат взаимодействия, который зачастую негативно влияет на мотивацию студентов к участию в дискуссии.

Решение проблемы невозможности представления учебных презентаций в пространстве учебной аудитории ввиду недостаточной укомплектованности последней необходимыми техническими средствами может находиться в плоскости использования персональных цифровых устройств студентов. Ключевым аспектом здесь становится обращение к программному обеспечению, позволяющему организовывать электронные конференции (наиболее частый пример – сервис Zoom). Создав или запланировав подобную онлайн-конференцию, преподаватель заранее направляет студентам ссылку, которую они могли бы использовать для подключения. Студенты используют персональные цифро-

вые устройства (смартфоны, планшеты, ноутбуки) для подключения к конференции во время аудиторного занятия. Тем самым создается параллельная цифровая учебная среда, в которой студенты могут представлять собственные презентации. С одной стороны, показ слайдов осуществляется в цифровом пространстве онлайн-конференции – студенты и преподаватель имеют возможность ознакомления со слайдами на экранах собственных цифровых устройств. С другой стороны, устная часть представления презентации осуществляется в традиционной форме, поскольку в условиях одновременного присутствия студентов и преподавателя в пространстве учебной аудитории обращение к цифровым каналам передачи звука и видео не требуется. Таким образом, здесь мы имеем дело с организацией гибридного образовательного пространства, сочетающего в себе присутствие студентов в аудитории и их вовлеченность в коммуникацию на изучаемом языке с демонстрацией необходимого сопровождающего визуального материала в цифровом пространстве, доступ к которому обеспечивается персональными цифровыми устройствами, подключенными к общей онлайн-конференции. В этом случае возможно говорить о **ремедиальном** формате использования персональных цифровых устройств студентов для организации работы с учебными презентациями. Этот формат подразумевает компенсирующий характер обращения к таким цифровым устройствам, поскольку нивелирует лимитирующий фактор ограниченной технической оборудованности учебной аудитории.

Помимо ремедиального формата возможен и **комплементарный** формат. Здесь персональные цифровые устройства используются не как средство преодоления технических ограничений в образовательном пространстве, но как дополнение к имеющемуся в аудитории техническому оборудованию, необходимому для работы с учебными презентациями. В данном случае персональные цифровые устройства позволяют индивидуализировать опыт студентов во взаимодейст-

вии с представляемыми слайдами. Здесь презентация представляется на экране или крупном дисплее, которым оборудована учебная аудитория, но студенты имеют возможность следить за слайдами и на экранах собственных устройств.

В целом следует отметить, что использование персональных цифровых устройств для работы с учебными презентациями в медиальном или комплементарном формате имеет несколько преимуществ. Помимо вышеупомянутой индивидуализации и привычности опыта взаимодействия с собственным устройством [8; 18], участие студентов, в данный момент не представляющих презентации, может быть более интерактивным. Вместо лишь одного пассивного слушания они имеют возможность использования собственных цифровых устройств для того, чтобы задавать релевантные вопросы в общий чат конференции или в письменной форме комментировать выступление, не нарушая хода представления презентации. Иными словами, здесь появляется возможность более активного участия всех присутствующих обучающихся на каждом этапе представления презентации. Кроме этого, гибридный характер организованного подобным образом занятия, где традиционное учебное взаимодействие в аудитории дополняется цифровым пространством, позволяет при необходимости давать возможность участия в дискуссии студентов или приглашенных гостей, по тем или иным причинам не могущих быть в физическом пространстве аудитории. Наконец, в условиях технической насыщенно-

сти учебной аудитории возможны проблемы технического характера или проблемы с подключением к аудиторному компьютеру, используемому для работы с проектором и презентациями. В этом случае создание онлайн-конференции с объединением персональных цифровых устройств учащихся может выступать своеобразным «запасным вариантом», позволяющим избежать срыва занятия из-за технических неполадок.

ВЫВОДЫ

Подводя итог сказанному, следует отметить, что хотя традиционно обращение студентов к собственным цифровым устройствам на уроке иностранного языка полагается скорее нежелательным фактором, отвлекающим от образовательного процесса [20, р. 318], существуют сценарии и продуктивного использования таких устройств. Подобные сценарии относятся как к аудиторной, так и внеаудиторной учебной работе, которые в случае проектной деятельности оказываются неотъемлемым элементом групповой работы. Здесь персональные цифровые устройства позволяют нивелировать ограничения технического характера, в чем проявляется компенсирующий характер обращения к ним. Кроме этого, они облегчают координацию между участниками работы над групповым проектом, что демонстрирует координирующий потенциал использования персональных устройств в учебной работе в контексте иноязычного вузовского курса.

Список источников

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 270 с.
2. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Индивидуальные и групповые проекты на английском языке в вузе // Преподаватель XXI век. 2020. № 2. С. 74-84. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-2-74-84>, <https://www.elibrary.ru/kgbman>
3. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2013. 264 с. <https://www.elibrary.ru/rcnhfz>
4. Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 35-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>, <https://www.elibrary.ru/eycssd>

5. Мотов С.В. Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1179-1193. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1179-1193>, <https://www.elibrary.ru/bwddjq>
6. Tolksdorf N.F., Mertens U.J. Beyond words. Children's multimodal responses during word learning with a social robot // International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions. London; New York: Routledge Publ., 2021. P. 90-102. <https://doi.org/10.4324/9780429321399>
7. Dressman M. Multimodality and language learning // The Handbook of Informal Language Learning. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell Publ., 2020. P. 39-56. <https://doi.org/10.1002/9781119472384>
8. Davis N. Digital Technologies and Change in Education. The Arena Framework. New York; London: Routledge Publ., 2018. 174 p.
9. Delcker J., Honal A., Ifenthaler D. Mobile device usage in higher education // Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning. Cham, Switzerland: Springer Publ., 2018. P. 45-56. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73417-0>
10. McCarty S., Sato T., Obari H. Implementing Mobile Language Learning Technologies in Japan. Singapore: Springer Publ., 2017. 97 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2451-1>
11. Miosga C. Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media // International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions. London; New York: Routledge Publ., 2021. P. 27-49. <https://doi.org/10.4324/9780429321399>
12. Wang C., Winstead L. Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global Publ., 2016. 460 p. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0>
13. Nikolopoulou K. Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications // Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open. Cham, Switzerland: Springer Publ., 2021. P. 67-80. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9>
14. Longman D., Younie S. A critical review of emerging pedagogical perspectives on mobile learning // Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open. Cham, Switzerland: Springer Publ., 2021. P. 67-80. P. 183-200. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9>
15. Cardullo V.M., Zygoris-Coe V.I., Wilson N.S. The benefits and challenges of mobile and ubiquitous technology in education // Promoting active Learning through the Integration of Mobile and Ubiquitous Technologies. Hershey, PA: IGI Global Publ., 2015. P. 1-23. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6343-5>
16. Hartle S. Developing blended learning materials // The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching. London; New York: Routledge Publ., 2022. P. 399-413. <https://doi.org/10.4324/b22783>
17. Kukulska-Hulme A., Lee H. Mobile Collaboration for language learning and cultural learning // The Handbook of Informal Language Learning. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell Publ., 2020. P. 169-180. <https://doi.org/10.1002/9781119472384>
18. Warner J. Adolescents' New Literacies with and through Mobile Phones. New York: Peter Lang Publ., 2017. 198 p. <https://doi.org/10.3726/b11221>
19. Тумова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 4. С. 85-102. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6>, <https://www.elibrary.ru/knnvse>
20. Liu H., Tao W., Cain W. Investigating mobile assisted English foreign language learning and teaching in China: Issues, attitudes and perceptions // Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global Publ., 2016. P. 315-333. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0>

References

1. Polat E.S. (2008). *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia*. Moscow, Akademiia Publ., 270 p. (In Russ.)
2. Abramova I.E., Shishmolina E.P. (2020). Individual and group projects in English at the university. *Prepodavatel XXI vek*, no. 2, pp. 74-84. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-2-74-84>, <https://www.elibrary.ru/kgbman>

3. Sysoyev P.V. (2013). *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, Librokom Publ., 264 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/rcnhfz>
4. Motov S.V. (2021). Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 194, pp. 34-45 (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>, <https://www.elibrary.ru/eycssd>
5. Motov S.V. (2023). The communicative aspect of the linguocognitive approach to foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1179-1193 (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1179-1193>, <https://www.elibrary.ru/bwddjq>
6. Tolksdorf N.F., Mertens U.J. (2021). Beyond words. Children's multimodal responses during word learning with a social robot. *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions*. London, New York, Routledge Publ., pp. 90-102. <https://doi.org/10.4324/9780429321399>
7. Dressman M. (2020). Multimodality and language learning. *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, New Jersey, Wiley Blackwell Publ., pp. 39-56. <https://doi.org/10.1002/9781119472384>
8. Davis N. (2018). *Digital Technologies and Change in Education. The Arena Framework*. New York, London, Routledge Publ., 174 p.
9. Delcker J., Honal A., Ifenthaler D. (2018). Mobile device usage in higher education. *Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning*. Cham, Switzerland, Springer Publ., pp. 45-56. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73417-0>
10. McCarty S., Sato T., Obari H. (2017). *Implementing Mobile Language Learning Technologies in Japan*. Singapore, Springer Publ., 97 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2451-1>
11. Miosga C. (2021). Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media. *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions*. London, New York, Routledge Publ., pp. 27-49. <https://doi.org/10.4324/9780429321399>
12. Wang C., Winstead L. (2016). *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA, IGI Global Publ., 460 p. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0>
13. Nikolopoulou K. (2021). Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications. *Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open*. Cham, Switzerland, Springer Publ., pp. 67-80. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9>
14. Longman D., Younie S. (2021). A critical review of emerging pedagogical perspectives on mobile learning. *Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open*. Cham, Switzerland, Springer Publ., pp. 183-200. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9>
15. Cardullo V.M., Zygoris-Coe V.I., Wilson N.S. (2015). The benefits and challenges of mobile and ubiquitous technology in education. *Promoting active Learning through the Integration of Mobile and Ubiquitous Technologies*. Hershey, PA, IGI Global Publ., pp. 1-23. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6343-5>
16. Hartle S. (2022). Developing blended learning materials. *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. London, New York, Routledge Publ., pp. 399-413. <https://doi.org/10.4324/b22783>
17. Kukulska-Hulme A., Lee H. (2020). Mobile Collaboration for language learning and cultural learning. *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, New Jersey, Wiley Blackwell Publ., pp. 169-180. <https://doi.org/10.1002/9781119472384>
18. Warner J. (2017). *Adolescents' New Literacies with and through Mobile Phones*. New York, Peter Lang Publ., 198 p. <https://doi.org/10.3726/b11221>
19. Titova S.V. (2023). Hierarchy of modern theories, methods and approaches to teaching foreign languages. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 26, no. 4, pp. 85-102. (In Russ.). <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6>, <https://www.elibrary.ru/knnvse>
20. Liu H., Tao W., Cain W. (2016). Investigating mobile assisted English foreign language learning and teaching in China: Issues, attitudes and perceptions. *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA, IGI Global Publ., pp. 315-333. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0>

Информация об авторе

Мотов Сергей Владимирович, научный сотрудник кафедры славянских языков и литератур, Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн), г. Урбана, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки.

<https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>
englishtambov@mail.ru

Поступила в редакцию 29.08.2024
Одобрена после рецензирования 07.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Sergei V. Motov, Research Scholar of Slavic Languages and Literatures Department, University of Illinois (Urbana-Champaign), Urbana, Illinois, United States of America.

<https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>
englishtambov@mail.ru

Received 29.08.2024
Approved 07.10.2024
Accepted 17.10.2024