

Педагогические условия и психологические предпосылки развития коммуникативной инициативы студентов средствами иноязычного образования в процессе дистанционного обучения

О. М. Шерехова¹, Л. Н. Юсупова²

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет.

Россия, г. Петрозаводск. ORCID: 0000-0002-2817-7700. E-mail: olmili@mail.ru

²старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет.

Россия, г. Петрозаводск. ORCID: 0000-0002-1336-5303. E-mail: english.tutor.lnyusupova@gmail.com

Аннотация. В связи с тотальным переходом вузов на дистанционное обучение актуальным становится поиск новых подходов к организации удаленного учебного процесса, применение которых позволит студентам в рамках дисциплины «Иностранный язык» в нелингвистическом вузе проявлять инициативность в процессе формирования универсальных компетенций, а также предоставит возможность преподавателям поддерживать и развивать коммуникативную инициативу обучающихся при освоении иноязычных компетенций. Цель статьи – представить результаты сравнительного анализа влияния педагогических условий и психологических предпосылок на проявление коммуникативной инициативы при традиционном и дистанционном форматах обучения иностранным языкам. Методологическую основу исследования составил коммуникативный подход при обучении иностранному языку на основе коллаборативных образовательных технологий, используемых в дистанционном формате обучения. Основными методами исследования являются анализ научной литературы российских и зарубежных ученых по проблеме, диагностические методики (анкетирование, наблюдение). Опытное-экспериментальное обучение проходило на базе Петрозаводского государственного университета среди бакалавров первого года обучения с марта по декабрь 2020 г. Проведенный анализ показал, что коммуникативную инициативу обучающихся возможно развивать в дистанционном режиме обучения с помощью проектной деятельности, учитывая психологические предпосылки ее проявления и соблюдая определенные педагогические условия (роль педагога, коммуникативный подход, коллаборативные технологии). Теоретические результаты данного исследования могут заинтересовать педагогов и психологов разных уровней образования. Практический опыт, описанный в статье, может быть использован в процессе обучения иностранным языкам как в традиционном, так и дистанционном форматах обучения.

Ключевые слова: синхронное и асинхронное дистанционное обучение, сравнение онлайн- и офлайн-обучения, инициатива обучающихся, коммуникативная инициатива, коллаборативные образовательные технологии.

Развитие цифровой образовательной среды является одной из стратегических государственных задач правительства Российской Федерации. Поэтапная цифровизация образовательной системы началась еще в 2005 г. [6, с. 38], а в 2016 г. был утвержден приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [9]. Национальный проект Министерства образования и науки отвечал быстро меняющимся запросам современного общества, процесс информатизации которого развивается ускоренными темпами, однако настоящую проверку качества образования в созданной цифровой образовательной среде как школ, так и вуза система прошла в условиях пандемии 2020 г. и срочного перехода на дистанционное обучение.

Несмотря на то что в педагогической науке активно изучается опыт внедрения дистанционного обучения, до сих пор до конца не определен понятийный аппарат данного явления. При попытке дать определение онлайн-обучению можно встретить множество терминов не только в зарубежной, но и в отечественной литературе (А. М. Галимов, Р. Р. Хадиуллина, Y. Taunton): «ресурсное обучение (resource-based learning)», «дистанционное обучение (distance education)», «веб-обучение (web-based training/instruction)», «обучающие курсы на базе Интернета (Internet delivery)», «электронное обучение (e-learning)» [18]. Анализ педагогических терминологических словарей [1; 8] показал, что в российской дидактике употребляются понятия «электронное обучение» и «дистанционное обучение», а термин «онлайн-обучение»

отсутствует совсем. При наличии нескольких толкований ключевого понятия в данной статье авторы придерживаются следующих терминов. Под «офлайн-обучением» подразумевается традиционное обучение в аудитории. «Дистанционное обучение» – это «форма обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения), и реализуемая посредством интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [11, с. 28]. Кроме того, с точки зрения взаимодействия между участниками образовательной деятельности различаются *асинхронные* и *синхронные* форматы дистанционного обучения [2, с. 4]. При *асинхронном обучении* коммуникационные процессы между участниками осуществляются без привязки ко времени и местоположению, происходят посредством электронной почты, в асинхронных онлайн-группах (например, в соцсетях) или на онлайн-платформах (Moodle, Blackboard). При этом обучающиеся самостоятельно изучают учебный материал, следуя инструкциям. *Синхронное обучение* предполагает, что обучающиеся «активно, в онлайн-режиме, взаимодействуют с преподавателями» [4], прием и передача материала, его обсуждение происходят по видеосвязи (например, вебинары, онлайн-конференции на платформах Skype, Zoom, TrueConf или в мессенджерах Discord, Viber, WhatsApp). Такой формат обучения позволяет участникам активно себя проявить (обсуждая, задавая вопросы, уточняя детали), включиться в общее взаимодействие, что максимально приближает процесс обучения к естественному, живому общению. Согласно авторам пособия по методике дистанционного обучения, термин «онлайн-обучение» является синонимом «синхронного взаимодействия, при котором занятия проводятся с использованием Интернета в реальном режиме времени» [3, с. 14].

Несмотря на длительный срок реализации проекта и амбициозную цель о масштабном внедрении нового формата обучения, как отечественные, так и зарубежные эксперты отмечают ряд нерешенных проблем и подвергают критике современное онлайн- или дистанционное обучение (И. В. Бушуев, Ю. Б. Нектаревская, О. Н. Толстоко́ра, В. Е. Зубов, R. Fojtik, V. P. Mahlangu), среди них: отсутствие у студентов условий для сохранения мотивации к обучению, отсутствие эмоциональной подачи материала и незамедлительной реакции со стороны обучающихся, а также возможности строить взаимоотношения «вживую» [15]. Поскольку опыт полного перехода на дистанционный режим обучения ранее отсутствовал, реализация учебных планов и рабочих программ осуществлялась в различных форматах. В первую волну пандемии (март – июнь 2020 г.) преподаватели вузов и учителя школ самостоятельно выбрали методы, способы и формы проведения занятий в дистанционном режиме. При этом согласно опросу, проведенному в ПетрГУ, всего лишь 31 % преподавателей осуществлял процесс обучения в живом онлайн-режиме. К сожалению, в процессе дистанционного обучения зачастую все сводится к тому, что студентам выдается учебный материал, который они, имея исключительно высокую степень самоорганизации и самообучения, должны суметь преобразовать в полезные компетенции. При этом преподаватель дистанцируется настолько, что выполняет лишь контролирующую функцию, а порой и отсутствует полностью, так как замещается компьютером. Обучающиеся теряют инициативу и активность, снижается их интерес и мотивация к изучению предмета, а также степень ответственности за результаты своей учебной деятельности. Все это приводит к ухудшению качества получаемого образования, а в результате – к существенному снижению конкурентоспособности специалиста на рынке труда. В связи с этим возникает потребность в исследовании, разработке и совершенствовании педагогических технологий, подходов и методов для реализации качественного дистанционного образования с учетом сохранения мотивации и интереса обучающихся, а также поддержания их активности и инициативности в образовательном процессе.

Целью данной статьи является актуализация проблемы формирования и поддержания коммуникативной инициативы обучающихся в рамках дисциплины «Иностранный язык» в лингвистическом вузе в процессе дистанционного обучения. Поскольку предметом данного исследования является развитие коммуникативной инициативы у обучающихся вуза средствами иноязычного образования, возникают вопросы: возможно ли организовать дистанционное образование таким образом, чтобы обучающиеся проявляли активность и инициативность в процессе формирования универсальных и иноязычных компетенций, а также возможно ли создать и/или поддерживать такие педагогические и психологические условия онлайн. Поэтому среди проблем, связанных с дистанционным обучением, приобретает актуальность вопрос психологического комфорта/дискомфорта обучающихся при таком формате обучения иностранным

языкам, который может стать как условием, обеспечивающим проявление коммуникативной инициативы обучающихся, так и препятствием, блокирующим любую форму активности. Авторы статьи ставят задачу провести сравнительный анализ влияния педагогических условий и психологических предпосылок на проявление коммуникативной инициативы при традиционном и дистанционном форматах обучения иностранным языкам.

Коммуникативная инициатива – это сложное многокомпонентное явление, которое изучается в нескольких научных областях: психологии, лингвистике, теории языка, теории дискурса, теории коммуникации и др. Коммуникативная инициатива субъекта общения является неотъемлемым компонентом продуктивного диалога, которая определяет его характер, динамику и результативность. В педагогической и лингвистических науках представлено незначительное количество исследований по этому вопросу (Э. В. Арешова, О. В. Черничкина), которые сводятся к описанию коммуникативной инициативы как своего рода доминирования в процессе взаимодействия и взаимовлияния стратегий участников общения. Например, с точки зрения О. В. Черничкиной, коммуникативная инициатива может рассматриваться как «интенционально обусловленная активность субъекта, связанная с введением и развитием темы беседы и маркирующая его временное доминирование на определенном этапе интеракции» [12, с. 14]. Проявление коммуникативной инициативы посредством использования вербальных и невербальных средств представляет собой «стратегическое взаимодействие партнеров, которое характеризуется мотивированностью, динамичностью, желанием самореализоваться» [13, с. 36]. Таким образом, коммуникативная инициатива связана в первую очередь с активным взаимодействием субъектов и является средством управления речевым поведением. Необходимо отметить, что не только говорящий может владеть коммуникативной инициативой. Воспринимая речь иницилирующего партнера, реципиент также способен занимать активную позицию, реагируя на услышанную реплику определенным действием, поступком или высказыванием. Следует отметить, что коммуникативная инициатива не возникает сама по себе. Инициатива зависит не только от активности субъекта, но и от наличия внутреннего или внешнего стимула, внутренней потребности или стремления выразить свое мнение, чувства, отношение к предмету обсуждения. Говорящий мобилизует свои интеллектуальные и коммуникативные способности не только с целью реализации намерения передать мысль или подчинить диалог своим целям, но и с целью занять активную позицию в том или ином сообществе.

Анализ исследований ученых об инициативе в различных областях науки (Э. В. Арешова, А. И. Крупнов, А. М. Лесин, Л. В. Оконецникова, Н. В. Тучак, О. В. Черничкина, Н. Ф. Шляхта, Г. А. Шурухина) и наблюдение за формированием коммуникативной инициативы студентов в процессе учебно-познавательной деятельности позволяют сделать вывод, что первостепенным стимулом, влияющим на проявление или не проявление коммуникативной инициативы, являются *психологические предпосылки*. Психологические предпосылки можно условно поделить на *внутренние*, которые зависят от самого обучающегося, и *внешние*, которые создаются преподавателем в аудитории/учебной группе, а также всеми участниками коммуникации в определенной среде (социальной, учебной, познавательной, профессионально ориентированной, творческой), зависящей от цели участников коммуникации (см. таблицу).

Характеристики внешних и внутренних психологических предпосылок проявления или не проявления коммуникативной инициативы

Психологические предпосылки	
Внутренние	Внешние
<ul style="list-style-type: none">• Свойства личности,• особенности темперамента,• особенности психологического типа,• эмоционально-волевой компонент,• внутренняя мотивация	<ul style="list-style-type: none">• Условия социальной или учебной среды (например, онлайн/офлайн),• психологический климат в постоянной или временно сформированной коммуницирующей группе,• личность преподавателя и его роль/функция,• социальная роль самого говорящего в этой среде

Преподаватель не может оказывать прямого влияния на внутренние предпосылки. Однако он может воздействовать на внешние, создавая такие педагогические и психологические условия, которые будут побуждать студентов осуществлять коммуникативные действия.

В свою очередь, психологический внешний комфорт может в дальнейшем способствовать раскрытию внутреннего личностного потенциала обучающегося. Другими словами, именно психологические предпосылки лежат в основе создания базовых условий для проявления коммуникативной инициативы как в офлайн, так и в онлайн-режиме обучения.

В отечественной педагогике и психологии вопрос формирования коммуникативной инициативы мало изучен, особенно с практической стороны. Согласно опыту зарубежных специалистов, исследующих проблему формирования инициативы обучающихся в широком смысле (learner initiative) (Walker, Whittaker, 1990; Shah, 1997; Garton, 2002; Core, Moore, Zinn, 2003; Aleksandrzak, 2013), для проявления инициативного поведения необходимо «предоставить больше свободы студентам» [14, с. 132]. По мнению этих и других ученых, предоставление свободы действий обучающимся возможно при соблюдении следующих педагогических условий:

1) Сократить доминирующую роль и превосходство преподавателя в учебном процессе [17, с. 97], трансформировав классические функции преподавателя с позицией «над обучающимися» на роль преподавателя – тьютора и фасилитатора. При такой педагогической парадигме субъект-субъектных отношений педагог создает интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки, которые стимулируют к **коммуникативной свободе** или коммуникативной инициативе.

2) Поддерживать принципы коммуникативного подхода в преподавании иностранного языка (функциональности, организации образовательного процесса как модели общения, речевой направленности и ситуативности общения) [10] и предоставить возможность самим обучающимся генерировать идеи, выбирать темы для дискуссий, задавать вопросы, т. е. быть активными и **свободными** участниками коммуникации [20]. В рамках коммуникативного подхода преподаватель может выступать в роли со-коммуникатора (co-communicator), но его главной целью становится стимулирование общения, т.е. коммуникативной инициативы студентов между собой. По мнению Морроу [16, с. 112], по-настоящему коммуникативной может быть деятельность, если сохраняются три общие черты: дефицит информации (information gap), выбор (choice) и обмен информацией/обратная связь (feedback). Дефицит информации стимулирует проявление коммуникативной инициативы, поскольку один участник общения владеет ею, а другой не владеет. При этом важно подчеркнуть, что демонстрирующие вопросы (display questions) с целью выявить и показать знания не являются коммуникативными, а значит, не способствуют проявлению коммуникативной инициативы. Второй компонент речевой деятельности – свобода выбора говорящего что и как сказать. Если задание жестко контролируется условиями выполнения (задание на повторение, вопросы по шаблону или на отработку клише), то оно уже не является подлинно коммуникативным, хотя и целесообразно на определенном этапе обучения иностранному языку. Обмен информацией с целью получить обратную связь от собеседника, оценить, понятен ли запрос, в полном ли объеме он получил запрашиваемую информацию или же требуется продолжение общения, – третий важный компонент живой коммуникации [19].

3) Применение **коллаборативной образовательной технологии**, «расширяющей креативные возможности» [5, с. 102] обучающихся при создании групповых и индивидуальных проектов, проведении круглых столов, дискуссий и дебатов. В рамках данного подхода учебная деятельность организована на принципах тесного взаимодействия обучающихся друг с другом или с преподавателем, совместной учебно-познавательной деятельности в группе, а также коллективного самооценивания этой деятельности. Участники приобретают знания в процессе совместного поиска информации, обсуждения и анализа полученного материала и понимания его смысла.

Сокращая доминирующую роль преподавателя, мы предоставляем обучающимся право выбора тем, вариантов вопросов и ответов, свободу генерирования идей, возможность самостоятельного поиска информации и восполнения пробелов, с одной стороны, а давая возможность участия в коллаборативной творческой деятельности, с другой стороны, мы создаем все условия для проявления инициативы в образовательном процессе.

Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета на протяжении десяти лет работают над созданием и апробацией модели единого иноязычного пространства, которая сочетает использование как традиционных, так и современных методов обучения и предполагает моделирование ситуаций академической и профессионально ориентированной коммуникации с постоянной сменой партнеров по общению [8, с. 51]. Процесс обучения иностранному языку в

рамках данной модели предполагает вовлечение обучающихся в различные коммуникативные виды деятельности, такие как круглые столы, мастер-классы, дискуссии, кейс-стади, дебаты, и др. Кроме того, все студенты гуманитарных направлений подготовки принимают участие в профессионально ориентированных конкурсах, организованных преподавателями кафедры. Это такие конкурсы как «Драматизация», конкурс цифровых историй (Digital Stories) на профессиональные и социально значимые темы, конкурс на постредактирование машинного перевода, конкурс аудирования лекций, конкурс CV и сопроводительного письма и другие. Также студенты являются членами клуба дебатов “Debaters today, leaders tomorrow”. Участие в этих мероприятиях способствует формированию универсальных компетенций обучающихся, поскольку они учатся работать в команде, критически осмысливать информацию, принимать верные решения, нести за них ответственность, а также оценивать свои результаты. С одной стороны, организация всех перечисленных видов деятельности предоставляет преподавателю возможность создавать благоприятные педагогические условия, влияя на внешние психологические предпосылки для проявления коммуникативной инициативы обучающихся. С другой стороны, нетрадиционный формат обучения создает условия определенной свободы, а именно свободы выбора как лексических средств, так и действий.

Экспериментальная часть исследования проходила с марта по декабрь 2020 г. во время тотального перехода вузов на дистанционное обучение. Проводился эксперимент на базе ПетрГУ среди 122 студентов первого года обучения бакалавриата гуманитарных направлений подготовки Института истории, политических и социальных наук и Института экономики и права. В ходе обучающего этапа эксперимента были соблюдены описанные выше педагогические условия: трансформация роли педагога, следование принципам коммуникативного подхода и применение коллаборативной образовательной технологии в процессе обучения иностранному языку. В данной статье авторы описывают эксперимент по апробации коллаборативной образовательной технологии при дистанционном обучении, а именно проведению конкурсов по созданию студентами групповых и индивидуальных проектов, которые традиционно использовались на кафедре в очной форме: конкурсы цифровых историй, драматизации и фестиваль фильмов. Для оценки результатов эксперимента использовался сопоставительный анализ применения идентичных форм творческой работы при дистанционном и офлайн-обучении, применялись диагностические методики (анкетирование, педагогическое наблюдение) для оценки степени психологического комфорта овладения предметом «Иностранный язык», а также проявления коммуникативной инициативы.

Первый конкурс, который проводится на первой неделе обучения в вузе, – это **конкурс цифровых историй** (Digital stories) на тему «Почему я выбрал эту профессию?». Все первокурсники создают индивидуальные проекты в виде цифровых историй на английском языке, в которых рассказывают о своем выборе профессии, о пути к нему. Участие в данном виде деятельности для студентов представляет собой сложную задачу, поскольку они не имеют опыта в создании таких проектов, с одной стороны (согласно проведенному опросу, 85 %), с другой стороны, им необходимо представить себя новому коллективу, новому преподавателю в необычном для них формате, учитывая ряд критериев оценивания, а именно: 1) оригинальность, т. е. нетривиальность, креативность; 2) соответствие языковым нормам языка; 3) правильность произношения и интонации; 4) умение работать с ИКТ (качество звука, подбор видеоряда); 5) самопрезентация. За каждый критерий можно поставить 0–5 баллов, набрав в сумме 25 баллов максимум. В традиционном формате обучающиеся просматривают готовые ролики во время занятий, высказывают замечания по каждому, выбирают лучшие работы в группе, чтобы представить их на следующем этапе конкурса между институтами вуза. Другими словами, данный конкурс становится для первокурсников стимулом для проявления коммуникативной инициативы как для самопрезентации, так и во время обсуждения.

Подобный вид деятельности вполне успешно удалось осуществить и в дистанционном режиме работы. В сентябре 2020 г. обучающиеся также самостоятельно готовили ролики, но их презентация и обсуждение проходили в асинхронном дистанционном формате. Студенты создали google-документ в виде таблицы, которая состояла из разделов: ссылка на работу, вопросы, ответы, оценка. Просмотрев ролик, одноклассники задавали вопросы создателю ролика письменно в таблице, тот в свою очередь писал на них ответы. Каждому участнику задавали 4–5 вопросов. Для взаимооценивания (peer-assessment) предлагалось два варианта на выбор: google-форма для голосования, в которой можно было отметить три лучшие работы, или оценить работу одноклассников по критериям 25-балльной шкалы. Необходимо отме-

тить, что заданный вопрос участника – проявление коммуникативной инициативы, поскольку именно вопросы – признаки данного явления. Обратная реакция автора также относится к готовности субъекта вступить в общение. Апробированный дистанционный формат показал, что отсроченная рефлексия дает возможность неактивным на занятиях студентам проявить инициативу в письменной коммуникации, к тому же такой формат обмена мнением близок молодежи и напоминает чаты в соцсетях. Опрос первокурсников (122 человек) показал, что 67 % положительно оценили и сам конкурс, и такой формат обсуждения, отмечая, что данный вид учебной деятельности был для них «необычным», «интересным». При этом стоит отметить, что 33 % первокурсников остались безучастны в письменном обсуждении, посчитав такой способ обмена мнениями «некомфортным», так как они «плохо знают еще своих одногруппников» и «боялись вступать в письменный диалог». Действительно, в ходе педагогических наблюдений было замечено, что при живом общении в аудитории меняется психологический климат в группе, создаются благоприятные условия учебной среды, что способствует проявлению коммуникативной инициативы обучающихся. Студенты активно включаются в обсуждение историй, дополняют друг друга, подхватывая инициативу, высказывая свое мнение, критикуя или советуя. В целом данный вид деятельности возможно организовать продуктивно для развития коммуникативной инициативы и в онлайн-, и офлайн-режиме.

Следующим творческим проектом для первокурсников становится **конкурс драматизации**, который предполагает выбор пьесы на иностранном языке, подготовку сценария выступления, распределение ролей, поиск музыкального сопровождения, реквизитов, костюмов и прочее. Необходимо отметить, что преимуществом участия в данном проекте для первокурсников является умение самостоятельно организовать данный вид деятельности, а именно критически подойти к выбору пьесы, взять на себя определенные роли, провести репетиции и проявить актерское мастерство. Само выступление проходит на сцене. Участники представляют свои пьесы зрителям и жюри, которые голосуют за лучшую постановку. Кроме того, жюри отбирает победителей для различных номинаций «Лучшая мужская/женская роль», «Лучшее музыкальное сопровождение», «Лучшие костюмы». Сам процесс выступления на сцене не всегда предсказуем, иногда студенты импровизируют, меняют что-то по ходу выступления. В результате педагогического наблюдения было замечено, что слабоуспевающие студенты проявляют особую инициативу, выражая желание принять самое активное участие в конкурсе драматизации. Они готовы взять на себя главные роли, выучить сложные фразы, готовы брать на себя инициативу ведущих. Конкурс драматизации проводится среди первокурсников в конце осени и способствует адаптации обучающихся к новым условиям в академической среде. Согласно опросу 93 % первокурсников считают этот конкурс самым ярким событием студенческой жизни на первом курсе.

В 2020 г. конкурс драматизации попал под вторую волну перехода вузов на дистанционное обучение. В связи с введенными ограничениями проводить традиционное масштабное мероприятие в зале с участием студентов разных институтов не представлялось возможным. Итоговые работы в видеоформате были выложены в общую google-папку, и посредством онлайн-голосования преподавателей и студентов выбирались лучшие. Для конкурса студентам была предложена широкая тема – социальные проблемы и пороки современного общества. Обучающиеся сами выбирали подтему постановки, согласно которой осуществлялся поиск литературных, кинематографических произведений для драматизации на иностранном языке. Таким образом, студенты были одновременно свободны в выборе выражения своей творческой инициативы, но и ограничены способами организации и презентации. Результат показал как минусы, так и плюсы дистанционного формата конкурса драматизации. Положительным фактором являлся тот факт, что введенные ограничения не уменьшили креативности студентов, а, наоборот, только способствовали генерации необычных идей для осуществления задуманного: постановки записывались в разных местах, в них присутствовали смены сцен, декораций, большинство из которых были натуральными (скверы, парки, набережная города). Однако большинство постановок напоминало съемку фильма. Была потеряна та особая атмосфера, которая создается во время театральной постановки. Именно живая игра студентов, подготовка декораций, костюмов, выкрики, смех, овации, эмоциональная реакция зрителей создавали то состояние и настроение, когда и участники, и зрители «проживали» здесь и сейчас выбранное ими произведение, поэтому на последующем за этим событием аудиторном занятии студенты, как правило, сами инициировали обсуждение и рефлексию о конкурсе и постановках. В дистанционном режиме приходилось стимулировать студентов к

такой коммуникации. Кроме межинститутского онлайн-голосования, студентам предложили составить отзыв о понравившемся проекте в виде рецензии или кинообзора (film review) на выбор в письменной форме, оставив комментарий к видео в google-документе или представив его в устной форме перед всей группой онлайн. Предварительно на онлайн-занятии на платформе Zoom, разделив студентов на мини-группы случайно в вебинарные комнаты, преподаватель организовывал обсуждение проектов. Каждому студенту веб-комнаты предлагалось высказать свое мнение, используя интерактивный методический приём PRES-formula (Position-Reason-Explanation/Example-Summary). Затем другие участники обсуждения должны были на выбор задать уточняющий вопрос или прокомментировать, согласившись или не согласившись с мнением. Через 15 минут студенты перегруппировались, и участники имели возможность сменить собеседников несколько раз. В результате благодаря созданным преподавателем специальным педагогическим и психологическим условиям 73 % студентов понравился и конкурс, и формат онлайн живого обсуждения – обмена мнениями, 45 % из них отметили (по шкале 0–10) высокую степень проявленной инициативы при таком формате коммуникации (от 6 до 10 баллов). Таким образом, можно сделать вывод, что проведение конкурса «Драматизация» возможно в онлайн- и офлайн-форматах, но при онлайн-формате следует применять стимулирующие формы взаимодействия и рефлексии на иностранном языке, чтобы компенсировать отсутствие естественной, живой реакции для включения в коммуникацию.

Среди студентов первых курсов ежегодно проводится традиционный **конкурс профессионально ориентированных фильмов на английском языке**. Студентам предлагается подготовить фильм в соответствии с их направлением подготовки. Основными целями данного конкурса являются повышение мотивации к изучению иностранного языка, развитие навыков всех видов речевой деятельности, а также умений работать в команде в процессе создания медиапродукта. Студентам предоставляется свобода в выборе жанра (документальный, научно-популярный, игровой, учебный), оригинального сюжета, подбора актеров на роли и т. д. Все фильмы представляются на ежегодном фестивале студенческих фильмов и оцениваются как жюри, так и самими студентами по следующим критериям: фонетическое оформление речи, использование разнообразных лексико-грамматических структур, актерское мастерство, использование спецэффектов. Во время просмотра фильмов на фестивале зрители дают письменную оценку фильмам, а также комментируют просмотренные работы, отмечая их недостатки и достоинства.

Основной проблемой, с которой столкнулись студенты, готовясь к кинофестивалю в конце 2020 г., был факт перевода всех обучающихся вуза в дистанционный формат обучения, поэтому многие студенты уехали домой. В связи с этим вынужденной необходимостью стал выбор жанра фильмов, которые можно было снять и выпустить, не встречаясь друг с другом. Преимущественное большинство проектов снималось в жанре Screenlife или десктоп-фильм, когда все действия происходят на экране компьютера/мобильного телефона. Студенты, не выходя из дома, снимали свою часть фильма, затем записанные отрывки собирались и монтировались, в итоге получался готовый видеопроduct. На этапе непосредственной съемки фильма у студентов отсутствовала возможность живого общения, в ходе которого происходят обсуждения, споры, смешные ситуации, обмен эмоциями, переживаниями, а также проявление или не проявление коммуникативной инициативы. Процесс подготовки фильма (этап обсуждения идеи фильма, написания сценария, распределения ролей) проходил в синхронном дистанционном режиме в Zoom и в чатах соцсетей, в котором студенты имели возможность проявить коммуникативную инициативу, а непосредственная съемка фильма осуществлялась самостоятельно каждым студентом в отдельности. Однако студенты отмечали, что было «трудно осуществить командную работу дистанционно», «меньше мотивации», поскольку «сообщения игнорировались», а «работа шла дольше, чем это могло быть очно». По этой причине, вероятно, 20 % фильмов были не групповыми, а индивидуальными. Несмотря на то что голосование и обсуждение фильмов происходило в том же формате, который был предложен для оценивания проектов драматизации, коммуникация опять же велась внутри только одной группы. В традиционном формате совместный просмотр всех проектов студентов разных направлений и институтов в одной аудитории действительно моделирует особую атмосферу «Фестиваля фильмов»: в процессе демонстрации студенты переговариваются, эмоционально реагируют, переживают, создатели наблюдают за реакцией зрителей. В то же время в дистанционном формате фестиваля предоставляется возможность только оценить фильм, но нет мгновенной реакции, а также невоз-

можно отследить, все ли обучающиеся посмотрели работу. Таким образом, очевидно, что проект по созданию видеофильма в дистанционном формате сокращает возможности развития и формирования коммуникативной инициативы обучающихся, а также ограничивает условия ее проявления. Подтверждается это также опросом обучающихся, 70 % из которых предпочли участие в проекте в традиционном формате.

По окончании эксперимента был проведен опрос с целью выявления отношения студентов к предлагаемым творческим проектам, оценки возможности их проведения в дистанционном и традиционном форматах, а также степени психологического комфорта/дискомфорта участия в них. Согласно опросу 79 % респондентов считают, что обучение иностранному языку становится интереснее и эффективнее с проектами и конкурсами, поскольку они мотивируют к его изучению. Из трех конкурсов первокурсникам понравился больше всего конкурс драматизации, так как такой формат «сплачивает одноклассников», «не было ограничений по локациям и идеям», «выбор темы показался более свободным», а сам процесс был «веселым» и одновременно «полезным для развития всех навыков языка». Стоит отметить, что при создании этого проекта у студентов еще была возможность встречаться хотя бы небольшими группами и взаимодействовать. Чтобы понять, получилось ли создать необходимые психологические предпосылки для проявления коммуникативной инициативы в ходе педагогического воздействия, был задан ряд вопросов о психологической составляющей дистанционного обучения с применением проектов и конкурсов. 41 % опрошенных не ощутил дискомфорта при создании проектов в дистанционном формате, а 20 % ответили, что им психологически комфортно участвовать во всех проектах. Такой показатель коррелируется с 60 % респондентов, ощущающих себя комфортно в обоих форматах. Однако 70 % считают, что фильм-проект и драматизацию предпочтительно осуществлять «вживую», так как данные виды деятельности предполагают тесное творческое взаимодействие, при этом 30 % отметили, что в онлайн-режиме чувствуют себя комфортнее, так как в удаленном режиме «отсутствует страх перед большой публикой», особенно удобен в этом плане был цифровой рассказ о выборе профессии. Можно предположить, что в это количество процентов входят студенты, которые испытывают языковые сложности в процессе коммуникации на иностранном языке. Важно отметить, что, согласно результатам опроса, вне зависимости от формата обучения студенты перекладывают ответственность за создание необходимых условий для проявления их собственной коммуникативной инициативы на преподавателя (54 % в офлайн, 46 % в онлайн), оценив в 10 баллов роль преподавателя в успешном инициировании коммуникации на занятиях по иностранному языку. Полученные данные в очередной раз доказывают важность соблюдения педагогического условия, в котором отведена особая роль педагогу.

Таким образом, в результате исследования были сделаны следующие выводы. Если учитывать психологические предпосылки проявления коммуникативной инициативы и соблюдать педагогические условия (роль педагога, коммуникативный подход, коллаборативные технологии), при дистанционном обучении возможна организация проектной деятельности, используемой в традиционном формате, которая будет способствовать не только формированию мотивации к изучению иностранного языка, но и развитию коммуникативной инициативы обучающихся. Несмотря на то что творческие и коммуникативные виды работ не утратили своей актуальности и в онлайн-формате обучения, реализация проектной деятельности, где требуется тесное взаимодействие и живое сотрудничество обучающихся, усложняется. Вследствие этого традиционное обучение пока еще имеет преимущества перед онлайн-образованием. Кроме того, для развития и поддержания коммуникативной инициативы в онлайн-режиме требуется осмысленное педагогическое стимулирование и применение новых методических приемов, инструментов и заданий с применением ИКТ. Исследование по развитию коммуникативной инициативы средствами иноязычного обучения в онлайн-формате не завершено, дальнейшее изучение проблемы может быть посвящено разработке и апробированию новых технологий, позволяющих мотивировать и стимулировать обучающихся к иноязычной коммуникации в любом формате.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М., 2019. 496 с.
2. Андреев С. Е., Воронов М. П. Виды синхронных и асинхронных взаимодействий между участниками образовательной деятельности // Научное обозрение. Технические науки. 2017. № 2. С. 5–10. URL: <https://science-engineering.ru/ru/article/view?id=1154> (дата обращения: 21.01.2021).

3. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения. М., 2018. 194 с.
4. Гюльбякова Х. Н., Масловская Е. А. Электронная форма обучения: особенности и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27812> (дата обращения: 29.01.2021).
5. Максименкова О. В., Незнанов А. А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(1-2). С. 101–110. URL: <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.01-2.008>.
6. Матненко А. С. Приоритетные национальные проекты и бюджетная деятельность государства. М.: Русь, 2007. 147 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19843238> (дата обращения: 21.01.2021).
7. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Изд. центр ИЭТ, 2013. 268 с.
8. Обучение студентов нелингвистических специальностей: единая иноязычная среда и информационно-коммуникационные технологии / И. Е. Абрамова [и др.]. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2018. URL: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=29917> (дата обращения: 21.01.2021).
9. Паспорт Приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (дата обращения: 21.01.2021).
10. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 641 с.
11. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2021. 434 с. URL: <https://urait.ru/bcode/476456> (дата обращения: 22.07.2021).
12. Черничкина О. В. Коммуникативная инициатива в межличностном общении: на материале супружеского дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Омск, 2013. 190 с.
13. Шерехова О. М. Языковая инициатива как социально-педагогическое явление Непрерывное образование: сб. науч. ст. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 34–41.
14. Aleksandrzyk M. Approaches to describing and analyzing classroom communication *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics*. 2013. 40(1). Pp. 129–138. URL: https://www.researchgate.net/publication/281889211_Approaches_to_describing_and_analyzing_classroom_communication (дата обращения: 25.01.2021).
15. Fojtik R. Problems of Distance Education // *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. 2018. 7(1). Pp. 14–23. DOI: 10.2478/ijicte-2018-0002.
16. Johnson K., Morrow K. Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach. L.: Longman, 1981. 152 p.
17. Mozaffari F., Yaqubi B. Learner Initiatives Across Question-Answer Sequences: a Conversation Analytic Account of Language Classroom Discourse // *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 7 (2). Summer. 2015. P. 93–125 URL: http://jtls.shirazu.ac.ir/article_3579_feba7187d578eb151a20a4a7a7693a43.pdf (дата обращения: 25.01.2021).
18. Taynton Y. Online learning: A student perspective // *ASCILITE*. 2000. Conference Proceedings. URL: https://www.ascilite.org/conferences/coffs00/papers/yvonne_taynton.pdf (дата обращения: 25.01.2021).
19. Walker M., Whittaker S. Mixed Initiative in Dialogue: An Investigation into Discourse Segmentation. 1990. P. 70–78. URL: <https://www.aclweb.org/anthology/P90-1010.pdf> (дата обращения: 29.01.2021).
20. Waring H. Z. Learner initiatives and learning opportunities // *Classroom Discourse*. 2011. 2(2). P. 201–218. DOI: 10.1080/19463014.2011.614053.

Pedagogical conditions and psychological prerequisites for the development of students' communicative initiative by means of foreign language education in the process of distance learning

O. M. Sherehova¹, L. N. Yusupova²

¹PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages of Humanities, Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk. ORCID: 0000-0002-2817-7700. E-mail: olmili@mail.ru

²senior lecturer of the Department of Foreign Languages of Humanities, Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk. ORCID: 0000-0002-1336-5303. E-mail: english.tutor.lnyusupova@gmail.com

Abstract. In connection with the total transition of universities to distance learning, it becomes urgent to search for new approaches to the organization of the remote learning process, the use of which will allow students within the framework of the discipline "Foreign Language" in a non-linguistic university to take initiative in the process of forming universal competencies, and will also provide an opportunity for teachers to support and develop the communicative initiative of students in the development of foreign-language competencies. The purpose of the article is to present the results of a comparative analysis of the influence of pedagogical con-

ditions and psychological prerequisites on the manifestation of communicative initiative in traditional and distance learning formats of foreign languages. The methodological basis of the study was a communicative approach to teaching a foreign language based on collaborative educational technologies used in distance learning. The main research methods are the analysis of scientific literature of Russian and foreign scientists on the problem, diagnostic methods (questionnaires, observation). Experimental training took place on the basis of Petrozavodsk State University among first-year bachelors from March to December 2020. The analysis showed that it is possible to develop students' communicative initiative in the distance learning mode with the help of project activities, taking into account the psychological prerequisites for its manifestation and observing certain pedagogical conditions (the role of the teacher, the communicative approach, collaborative technologies). The theoretical results of this study may be of interest to teachers and psychologists of different levels of education. The practical experience described in the article can be used in the process of teaching foreign languages in both traditional and distance learning formats.

Keywords: synchronous and asynchronous distance learning, comparison of online and offline learning, student initiative, communicative initiative, collaborative educational technologies.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam* [Modern dictionary of methodological terms and concepts. Theory and practice of language teaching.] M. 2019. 496 p.
2. Andreev S. E., Voronov M. P. *Vidy sinhronnyh i asinhronnyh vzaimodejstvij mezhdru uchastnikami obrazovatel'noj deyatel'nosti* [Types of synchronous and asynchronous interactions between participants in educational activities] // Nauchnoe obozrenie. Tekhnicheskie nauki – Scientific Review. Technical sciences. 2017. No. 2. Pp. 5–10. Available at: <https://science-engineering.ru/ru/article/view?id=1154> (date accessed: 21.01.2021).
3. Weindorf-Sysoeva M. E., Gryaznova T. S., Shitova V. A. *Metodika distancionnogo obucheniya* [Distance learning methodology]. M. 2018. 194 p.
4. Gyl'byakova H. N., Maslovskaya E. A. *Elektronnaya forma obucheniya: osobennosti i perspektivy* [Electronic form of education: features and prospects] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2018. No. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27812> (date accessed: 29.01.2021).
5. Maksimenkova O. V., Neznanov A. A. *Kollaborativnye tekhnologii v obrazovanii: kak vystroit' effektivnuyu podderzhku gibridnogo obucheniya?* [Collaborative technologies in education: how to build effective support for hybrid learning?] // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University management: practice and analysis*. 2019. No. 23 (1-2). Pp. 101–110. Available at: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.008>.
6. Matnenko A. S. *Prioritetnye nacional'nye proekty i byudzhetnaya deyatel'nost' gosudarstva* [Priority national projects and budgetary activities of the state]. M. Rus'. 2007. 147 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19843238> (date accessed: 21.01.2021).
7. Novikov A. M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij* [Pedagogy: dictionary of basic concepts]. M. Publ. center IET. 2013. 268 p.
8. *Obuchenie studentov nelingvisticheskikh special'nostej: edinaya inoyazychnaya sreda i informacionno-kommunikacionnye tekhnologii* – Training of students of non-linguistic specialties: unified foreign-language environment, information and communication technology / I. Abramova E. [and others]. Petrozavodsk. Publ. of PetrSU. 2018. Available at: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=29917> (date accessed: 21.01.2021).
9. *Passport Prioritetnogo proekta "Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii"* – Passport of the Priority project "Modern digital educational environment in the Russian Federation". Available at: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (date accessed: 21.01.2021).
10. Passov E. I., Kuzovleva N. E. *Urok inostrannogo yazyka* [Foreign language lesson]. M. Gloss-Press ; Rostov-on-Don. Phenix. 2010. 641 p.
11. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya : ucheb. posobie dlya vuzov* – Theory and practice of distance learning : handbook for universities / E. S. Polat [et al.] ; ed. by E. S. Polat. 2nd ed., reprint. and add. M. Yurayt. 2021. 434 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/476456> (date accessed: 07.22.2021).
12. Chernichkina O. V. *Kommunikativnaya iniciativa v mezhlchnostnom obshchenii: na materiale supruzheskogo diskursa : dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19* [Communicative initiative in interpersonal communication: on the material of marital discourse : dis. ... PhD in Philology: 10.02.19]. Omsk. 2013. 190 p.
13. Sherekhova O. M. *Yazykovaya iniciativa kak social'no-pedagogicheskoe yavlenie Nepreryvnoe obrazovanie : sb. nauch. st.* [Language initiative as a socio-pedagogical phenomenon Continuing education : collection of scientific art.]. Petrozavodsk. PetrSU. 2013. Pp. 34–41.
14. Aleksandrzak M. Approaches to describing and analyzing classroom communication *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics*. 2013. 40 (1). Pp. 129–138. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281889211_Approaches_to_describing_and_analyzing_classroom_communication (date accessed: 25. 01. 2021).
15. Fojtik R. Problems of Distance Education // *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. 2018. 7 (1). Pp. 14–23. DOI: 10.2478/ijicte-2018-0002.

16. *Johnson K., Morrow K.* Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach. L. : Longman, 1981. 152 p.
17. *Mozaffari F., Yaqubi B.* Learner Initiatives Across Question-Answer Sequences: a Conversation Analytic Account of Language Classroom Discourse // The Journal of Teaching Language Skills (JTLS) 7 (2). Summer. 2015. Pp. 93-125. Available at: http://jtls.shirazu.ac.ir/article_3579_feba7187d578eb15_1a20a4a7a7693a43.pdf (date accessed: 25.01.2021).
18. *Taynton Y.* Online learning: A student perspective // ASCILITE. 2000. Conference Proceedings. Available at: https://www.ascilite.org/conferences/coffs00/papers/yvonne_taynton.pdf (date accessed: 25.01.2021).
20. *Walker M., Whittaker S.* Mixed Initiative in Dialogue: An Investigation into Discourse Segmentation. 1990. Pp. 70-78. Available at: <https://www.aclweb.org/anthology/P90-1010.pdf> (date accessed: 29.01.2021).
21. *Waring H. Z.* Learner initiatives and learning opportunities // Classroom Discourse. 2011. 2 (2). Pp. 201-218. DOI: 10.1080/19463014.2011.614053.