

## Оригинальная статья / Original article

УДК 378.147:004.9=111

**Адаптивное онлайн-обучение посредством применения  
проблемного подхода и учёта универсальных компетенций  
студентов при подготовке иноязычной презентации****А. И. Дашкина<sup>1</sup>✉, А.Ф. Мамлеева<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Гуманитарный институт Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого  
ул. Политехническая, д. 19, г. Санкт Петербург 195197, Российская Федерация

✉ e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

**Резюме**

Данная статья посвящена аспектам применения адаптивного обучения студентов лингвистических направлений в рамках применения кейс-метода на занятиях по устной практике английского языка. Вследствие того, что кейс-метод является составляющей проблемного обучения, его использование целесообразно применять в процессе совместной учебно-познавательной деятельности в малых группах. В условиях дистанционного обучения результаты исследования, проведённого в процессе решения проблемных ситуаций в формате case-study, целесообразно представлять в виде мультимедийной презентации. В результате участия студентов в указанной деятельности, у них формируется презентационная компетенция, которая оценивается по системе критериев, включающих в себя качество подготовки доклада, оформление презентации, содержательный компонент, уровень владения иностранным языком, а также умение отвечать на вопросы слушателей. В статье описывается эксперимент, целью которого было определение оптимального принципа распределения студентов по малым группам. Для этого все участники эксперимента получили одинаковые задания по решению проблемной ситуации, результаты выполнения которых были представлены в виде онлайн-презентации. В контрольных группах студенты распределялись педагогом по малым группам в произвольном порядке, тогда как в экспериментальных группах объединение в команды происходило на основании психологических тестов, определяющих сформированность мета-качеств, являющихся составными частями универсальных компетенций. По окончании эксперимента все малые группы, участвующие в эксперименте, выступили с финальной презентацией, качество которой сравнивалось с диагностической презентацией, проведённой в начале эксперимента. В экспериментальных группах наблюдалось намного более значительное улучшение качества презентации по всем критериям оценки, что указывает на целесообразность применения адаптивного обучения на занятиях по устной практике английского языка в онлайн-формате.

**Ключевые слова:** презентация; универсальные компетенции; адаптивное обучение; устная практика; психологический тест; проблемный подход; онлайн формат.

**Конфликт интересов:** Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

**Для цитирования:** Дашкина А. И., Мамлеева А.Ф. Адаптивное онлайн-обучение посредством применения проблемного подхода и учёта универсальных компетенций студентов при подготовке иноязычной презентации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12, № 3. С. 143-163.

Статья поступила в редакцию 23.06.2022

Статья подписана в печать 09.08.2022

Статья опубликована 06.09.2022

# Adaptive Online Learning Through the Application of a Problem-Based Approach and Taking into Account the Universal Competencies of Students in the Preparation of a Foreign Language Presentation

Alexandra I. Dashkina<sup>1</sup>, Alfiia F. Mamleeva<sup>1</sup> ✉

<sup>1</sup>Humanitarian Institute of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University  
19 Politechnicheskaya str., St. Petersburg 195197, Russian Federation

✉ e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

## Abstract

*The article describes how adaptive learning can be applied in the course of teaching linguistic majors. It is worth adopting adaptive approach when case method is deployed in classes of English-language conversational practice. Since the case method involves problem solving, and it is widely used in problem-based learning, it is recommendable to apply it when it comes to learners' teamwork. When students do research for their case study in small groups in the conditions of distance learning, the most preferable form of their progress report is a multimedia presentation. By taking part in the abovementioned activity, they acquire presentation skills, which are assessed by such criteria as the quality of the report, its content, presentation design, the students' foreign language proficiency, as well as the ability to answer questions from the audience. The article describes the experiment aimed at determining the best way of dividing students into small groups. To this end, all the participants were given the same assignment which involved solving a problem. The results of the assignment were presented in the form of an online presentation. In the reference groups, the students were randomly divided into small groups by the teacher, whereas in the pilot groups, the teams were formed on the basis of psychological tests. These tests help identify the students' personality traits that underly the transferrable skills. At the end of the experiment, all the teams that participated in the experiment made a final presentation. The same evaluation criteria were applied to compare its quality with the quality of the diagnostic presentation made at the beginning of the experiment. The pilot groups made much more progress than the reference ones, and the quality of their presentations showed a much more significant improvement. The results of the experiment indicate that adaptive approach can be effectively adopted when English conversational practice classes are conducted in an online format.*

**Keywords:** presentation; transferrable skills; adaptive learning; conversational practice; personality test; problem-solving approach; online format.

**Conflict of interest:** The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

**For citation:** Dashkina A. I., Mamleeva A.F. Adaptive Online Learning Through the Application of a Problem-Based Approach and Taking into Account the Universal Competencies of Students in the Preparation of a Foreign Language Presentation. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2022, 12(3): 143–163 (In Russ.).

Received 23.06.2022

Accepted 09.08.2022

Published 06.09.2022

\*\*\*

## Введение

Поскольку условием реализации ФГОС ВО является требование к построению образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся [1], в настоящее время адаптивное обучение является одной из

активно развивающихся тенденций в образовании, хотя его основы были заложены ещё в конце XX века. Границкая А.С. в своей работе описывает адаптивную систему обучения как приспособление учебного процесса к индивидуальным потребностям каждого ученика. Она внедряет данную технологию на занятиях,

организуя работу в микрогруппах, что позволяет учитывать желания учащихся и даёт им возможность проявить свои сильные стороны [2]. Таким образом, любая учебно-познавательная деятельность, при которой выстраивается индивидуальная образовательная траектория и учитываются характеристики каждого участника образовательного процесса, может классифицироваться как адаптивное обучение [3]. Базовыми элементами адаптивного обучения являются дифференциация и индивидуализация учебного процесса.

Под дифференциацией подразумевается организация учебного процесса с учетом доминирующих особенностей группы учащихся, тогда как индивидуализация может быть определена как учёт личных особенностей каждого ученика [4]. Указанная система представляется особенно актуальной в условиях дистанционного обучения, поскольку у преподавателя меньше возможностей отслеживать индивидуальное усвоение материала каждым учащимся, чем при очной форме обучения. В условиях дистанционного обучения отдельные учащиеся могут, в силу своих индивидуальных особенностей, усваивать материал менее эффективно, чем другие студенты, что может впоследствии привести к значительным пробелам в их образовании. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории, которое становится возможным при адаптивном обучении, обеспечивает усвоение материала всеми учащимися.

Адаптивное обучение предполагает разработку дидактических ресурсов в соответствии с темпом усвоения учащимися материала, их гендерной принадлежностью, типом восприятия, уровнем подготовленности по предмету, а также с личностными характеристиками, в частности, со степенью сформированности их универсальных компетенций. Поскольку, как показывают исследования, адаптивное обучение, при котором учитываются индивидуальные характеристики уча-

щихся, повышают мотивацию студентов [5], его внедрение в образовательный процесс приводит к более эффективному усвоению материала. Именно поэтому исследования, направленные на выявление эффективности объединения студентов в малые группы на основании той или иной личностной характеристики при выполнении различных видов деятельности на занятиях, представляются особенно актуальными.

Целью данного исследования является оценка целесообразности применения адаптивного обучения в малых группах студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика», объединённых на основе уровня сформированности универсальных компетенций.

Для достижения указанной цели были решены следующие задачи:

- провести анализ литературы по вопросам адаптивного обучения, обучения в сотрудничестве, формирования универсальных компетенций и метода кейсов, подготовки иноязычной презентации;
- провести психологические тесты с целью формирования малых групп для выполнения заданий в рамках кейсов и отбора учащихся, которым предпочтительнее работать индивидуально;
- провести обучающий эксперимент по выявлению эффективности применения методики адаптивного обучения;
- на основании проведённого эксперимента сделать выводы о целесообразности интеграции адаптивного обучения в учебный процесс.

## **Материалы и методы**

### **Применение адаптивного обучения на занятиях по иностранному языку**

Целесообразность применения адаптивного обучения была доказана в целом ряде научных исследований. Оно значительно повышает качество образования, поскольку дидактические ресурсы генерируются в соответствии с условиями обучения и, следовательно, распределяются более равномерно [6]. Если при тра-

диционной организации занятия всем учащимся, вне зависимости от их индивидуальных характеристик, предлагаются одинаковые дидактические материалы, вследствие чего они по-разному ими усваиваются, то при адаптивном обучении происходит подборка учебных ресурсов в соответствии с их потребностями.

В исследованиях зарубежных учёных под адаптивным обучением понимается персонафицированное обучение на базе использования цифровых платформ, алгоритмов и искусственного интеллекта. При адаптивном обучении учащиеся проходят тестирование, позволяющее определить их уровень подготовки по предмету. Кроме того, образовательный контент, предлагаемый учащимся, варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей восприятия информации, интеллектуальных способностей и психологических характеристик. Указанные данные о каждом учащемся обрабатываются компьютерной программой, которая автоматически генерирует учебные материалы в соответствии с указанными характеристиками [7, 8]. Это означает, что персонафицированный подход к каждому учащемуся в рамках адаптивного обучения предполагает использование компьютерных технологий для сбора и обработки данных об учащихся и, в соответствии с этим, генерирования учебного контента. Однако компьютерные программы и алгоритмы, используемые при адаптивном обучении, достаточно дорогостоящи и не могут быть быстро внедрены в большинстве российских университетов, поэтому в нашем исследовании мы предлагаем схему адаптивности, не требующую финансовых вложений и основанную на изучении индивидуальных характеристик и уровня подготовки каждого студента и объединения учащихся в малые группы на основании этих показателей.

Особое значение адаптивность приобретает на занятиях по иностранному языку в группах студентов, обучающихся

как по лингвистическим, так и по нелингвистическим направлениям. Это объясняется тем, что уровень языковой подготовки неодинаков даже у студентов-лингвистов, а также тем, что различаются также и психологические характеристики учащихся, в том числе их индивидуальные особенности восприятия материала.

В нашем исследовании мы взяли за основу модель адаптивного обучения, предложенную Границкой А.С., при использовании которой за счёт работы в парах или малых группах создаются условия для регулярного общения учащихся, при котором они задают вопросы и отвечают на них, воспринимают речь партнёра и корректируют его ошибки. Из предложенных автором схем работы на занятии мы выбрали подготовку доклада в малых группах на основе различных дополнительных источников.

В описываемой Границкой А.С. схеме работы педагог проверяет подготовленные учащимися доклады, после чего они сами выбирают опору для использования во время выступления: полный текст, тезисы, схему или план. На каждом занятии учащиеся работают в вариационных парах, пересказывая свои доклады друг другу и обмениваясь текстами докладов и карточками с опорами. В результате такой формы работы в течение нескольких уроков проводится, по сути, семинарское занятие, поскольку каждый учащийся выступает по всем докладам, а также читает доклады своих одноклассников. Поскольку учащиеся имеют возможность предварительно прослушать краткое содержание докладов, материал изучается более глубоко за счёт многократного предъявления. Указанная организация занятия позволяет каждому учащемуся проработать все доклады, поскольку он прослушивает, читает и излагает их, используя опорный материал.

Предложенная Границкой А.С. схема подготовки докладов в малых группах была апробирована ею на занятиях с учениками средней школы. Однако для того,

чтобы она была эффективна при работе со студентами вуза в формате онлайн, её необходимо скорректировать, учитывая все особенности учебной программы, а также целевой аудитории. Прежде всего, подготовка доклада-презентации на аудиторных занятиях нецелесообразна, поскольку он требует значительных временных затрат. Именно поэтому подготовка презентаций в рамках описанной в нашем исследовании схемы предлагается в качестве домашнего задания, выполняемого студентами совместно в малых группах в режиме онлайн на дистанционной платформе MS Teams. Презентация проводится на занятии, причём все учащиеся в малой группе выступает с одним из её фрагментов, что позволяет оценить их уровень сформированности презентационной компетенции.

### **Формирование иноязычной презентационной компетенции у студентов лингвистических направлений и критерии её оценки**

В настоящее время подготовка и проведение презентации является всё более распространённым видом деятельности, выполняемым студентами лингвистических направлений в парах и малых группах на занятиях по разным дисциплинам, поэтому необходимо уделять внимание формированию иноязычной презентационной компетенции.

При оценке сформированности презентационной компетенции учитываются такие компоненты, как:

Содержание выступления;

Оформление слайдов;

Уровень владения иностранным языком;

Качество подготовки к выступлению;

Качество выступления;

Умение отвечать на вопросы слушателей.

Под содержанием выступления понимается поиск и подбор информации, которая будет представлена аудитории в форме презентации. Она должна соответ-

ствовать теме выступления, обладать оригинальностью и новизной, подкрепляться интересными фактами, примерами и статистическими данными. При подборе информации необходимо учитывать особенности человеческого восприятия и запоминания. Выступление не должно охватывать одновременно много тем или включать в себя больше одной или двух идей, поскольку слишком большой объём информации не будет в полной мере воспринят аудиторией. В конце выступления слушателям необходимо дать повод для размышлений, побуждающий их к дальнейшему анализу рассмотренной темы.

При создании слайдов с помощью программы PowerPoint необходимо учитывать, что на них не должно помещаться слишком большое количество текста. Во-первых, это приведёт к тому, что текст будет мелким, вследствие чего недостаточно хорошо различимым, во-вторых, если слушатели будут читать текст на слайдах, они перестанут воспринимать со слуха речь докладчика. Изначально презентации в PowerPoint создавались в рекламных целях, что предполагало лаконичность и умение представить максимальное количество информации с помощью минимального количества слов. Того же принципа необходимо придерживаться и при подготовке презентации. Слайды могут содержать краткие тезисы, изображения, статистические данные или опорную информацию в виде списков, дат или имён собственных. Перед презентацией необходимо проверить, чтобы на слайдах не было языковых и фактических ошибок.

Языковые ошибки как в тексте на слайде, так и в устном выступлении значительно ухудшают качество презентации. Если учесть, что проведение презентаций студентами лингвистических направлений в конечном счёте нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, исправление лексических и грамматических ошибок в монологическом выступлении является од-

ним из видов учебной языковой практики. При недостаточно высоком уровне владения языком от учащихся требуется больше времени на подготовку презентации, поскольку им необходимо осмыслить и запомнить содержащийся в ней лексико-грамматический материал.

Качество подготовки к выступлению оценивается отдельно, поскольку, помимо уровня владения языком, для успешного проведения презентации требуется логическое построение высказывания (вступление, основная часть и заключение). Речь выступающего должна звучать плавно и без заминок. Неуверенный и сбивчивый доклад указывает на низкое качество подготовки выступающего. Неприемлемо чтение доклада с листа, поскольку, как показывает опыт, это мешает аудитории воспринимать информацию. Готовя выступление в парах или малых группах, студенты могут несколько раз отрепетировать его и заранее выявить наиболее трудно запоминаемые части и возможные ошибки.

Качество выступления напрямую зависит от времени и усилий, затраченных на его подготовку, но, помимо этого, существуют некоторые дополнительные компоненты, являющиеся неотъемлемой частью любой презентации. Основным компонентом является установление контакта с аудиторией. Для этого выступающий должен четко улавливать реакцию слушателей на своё сообщение и в соответствии с этим корректировать его. Также важными компонентами является четкая дикция, выражение лица и эмоциональная составляющая: энергичный позитивный выступающий способен надолго удерживать внимание аудитории.

По окончании выступления докладчику задаются вопросы, качество ответов на которые также необходимо учитывать. Зачастую студенты успешно выступают с монологическим высказыванием, поскольку заучивают текст презентации, но

при этом они не способны отвечать на вопросы без подготовки. Именно поэтому умение отвечать на вопросы слушателей является важным критерием оценки иноязычной презентации.

В настоящее время иноязычные презентации подготавливаются студентами по результатам решения какой-либо задачи, требующей проведения исследования и анализа результатов. Такие задания являются проявлением проблемного подхода в обучении.

### **Применение проблемного подхода при подготовке иноязычной презентации**

Двухкомпонентное проблемное обучение реализуется на первом этапе в виде постановки преподавателем проблемной задачи, а на втором – в разрешении этой задачи студентом. Такое обучение носит исследовательский и поисковый характер. Посредством данного подхода перед обучающимися ставится цель искать разные варианты решения, а заранее готовый ответ становится неприемлем.

Человек сталкивается с проблемной ситуацией, когда ему необходимо решать задачу, заключающую в себе затруднение или противоречие. Проблемное обучение, основанное на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в дискуссиях, обладает большим дидактическим потенциалом [9]. Именно поэтому проблемное обучение используется в преподавании различных дисциплин, в частности на занятиях по иностранному языку, поскольку включение учащихся в дискуссию способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Проблемный подход подразумевает постановку учебной проблемы, которая определяется как проявление противоречия процесса усвоения, которое задаёт направление умственному поиску, пробуждает исследовательский интерес и способствует усвоению нового понятия или нового способа действия [10]. Дей-

ствительно, помимо введения нового лексико-грамматического материала на занятии по иностранному языку и выполнения репродуктивных упражнений на его закрепление, необходим проблемный подход, способствующий более глубокому его усвоению. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы выделить противоречие в изучаемом материале. Например, в конце изучения каждого раздела на занятиях по устной практике учащимся может быть предложена проблема, требующая их участия в исследовательской учебно-познавательной деятельности.

В ходе своей мыслительной деятельности человек сталкивается с трудностями, которые препятствуют продвижению вперёд, в результате чего проблемная ситуация превращается в осознанную задачу, требующую решения [11]. Иными словами, возникает психическое состояние интеллектуального затруднения, когда человек не может объяснить факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми способами. Применительно к занятиям по разговорной практике иностранного языка, в качестве такой проблемной ситуации может выступать тема обсуждения, в рамках которой учащиеся не обладают достаточными предметными знаниями, и у них нет достаточного лексического, а, возможно, и грамматического запаса для того, чтобы решить проблему. Внедрение проблемного обучения в учебный процесс направлено не только на освоение учащимися **ИЯ**, но и на активизацию их мыслительной деятельности, поэтому педагогу необходимо выявлять проблемы в учебном содержании, решение которых способствовало бы их интеллектуальному развитию [12].

Согласно некоторым исследованиям [13, 14, 15], проблемная задача лежит в основе и является единицей организации учебного процесса, и основной упор при этом делается на творческой, поисковой

деятельности студента. В современном высшем образовании поисковая деятельность рассматривается в качестве одной из основных задач. Подводя итог сказанному выше, необходимо подчеркнуть, что проблемное обучение реализуется в виде постановки и решения проблемной ситуации, которая характеризуется наличием противоречий. Подобные противоречия могут иметь в своей основе моральные или этические конфликты. Таким образом, помимо достижения указанных выше целей, обучающийся постепенно начинает мыслить на иностранном языке.

В нашем исследовании учащимся предлагались проблемные ситуации в рамках тематических разделов, изучаемых ими по базовому учебнику *Straightforward Advanced*. В каждой теме педагогом выделялись возможные проблемы, которые могли быть решены только путём проведения исследования. Результаты исследования излагались в презентациях, подготовляемых в командах из 3-4 человек, сформированных в контрольных группах в произвольном порядке, а в экспериментальных группах на основе степени сформированности универсальных компетенций. Мы предположили, что при объединении в одной малой группе студентов, у которых универсальные компетенции сформированы на высоком уровне с учащимися с низким уровнем их сформированности позволит последним в процессе совместной работы над решением проблемы приобрести необходимые универсальные мета-качества, что будет способствовать лучшему усвоению учебного материала.

## Результаты и обсуждение

### Универсальные компетенции как предпосылка реализации адаптивного обучения

Под универсальными компетенциями подразумеваются характеристики человека, не имеющие отношения к про-

фессиональным качествам и позволяющие ему взаимодействовать в социуме, например, системное и критическое мышление, которое сейчас указано во всех ФГОС 3++ нового поколения ([https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf).) Указанная универсальная компетенция УК-1 формулирует способность студента осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

По мнению Н.П. Гончарук и Е.И. Хромовой, универсальные компетенции, представляют набор мета-качеств, которые отвечают за эффективность решения широкого круга задач в социальной и профессиональной деятельности. Эти мета-качества включают в себя готовность в различных ситуациях мобилизовать свои интеллектуальные навыки для решения образовательных и профессиональных задач. Сюда входит стремление понять других людей, их мнения и взгляды; умение слушать, вести диалог, правильно формулировать вопросы; выражать свою точку зрения, умение аргументировать и отстаивать свою позицию, умение работать в команде, вместе участвовать в решении проблем и понимать процессы собственного мышления; обладание стратегиями решения проблем и способностью прогнозировать результаты принятых решений; способность думать об индивидуальном опыте с целью улучшения самообразования и саморазвития, иметь навык анализа информации с разных позиций и в разных контекстах; умение мысленно увидеть явление или понятие в контексте его связи со многими другими; способность быть гибкими в оценке [16].

В нашем исследовании мы более подробно остановимся на тех навыках и умениях, которые способствуют формированию презентационной компетенции, а именно, умению активно слушать, аргументировать и отстаивать свою позицию, работать в команде, решать пробле-

мы, а также критически анализировать информацию с разных точек зрения.

Активное слушание определяется как процесс, при котором собеседник различными способами демонстрирует говорящему заинтересованность в сообщении и поощряет его к дальнейшему обмену информацией. Приёмы активного слушания включают в себя уточнение, логическое развитие мысли собеседника, своевременную и правильную жестикляцию, подведение итогов сказанного. Указанные действия помогают установить контакт, расположить к себе собеседника и понять его точку зрения. При активном слушании необходимо усвоить и своевременно переработать передаваемую информацию; оно подразумевает вопросы: «где, когда, сколько, какие обоснования и что из этого следует?» Разбор, анализ, разумная критика и подсказки – основные элементы активного слушания. В процессе работы по подготовке презентаций в малых группах студентам необходимо слушать мнения своих партнёров, поскольку это поможет правильно понять их позицию и оценить целесообразность предлагаемых ими идей. Кроме того, на этапе выступления с презентациями умение слушать позволит осмыслить содержание выступления и задать вопросы на его основе.

Умение слушать собеседника может измеряться с помощью теста «Умеете ли вы слушать?», доступного онлайн (Тест «Умеете ли вы слушать?» (2). Психология общения и межличностных отношений (wikireading.ru)). Тест состоит из десяти вопросов, ответы на которые оцениваются по десятибалльной шкале. Вопросы выявляют умение человека поддерживать общение со знакомым или малознакомым человеком и правильно реагировать на слова собеседника. Максимально при выполнении этого теста можно набрать 100 баллов, при этом человек, набравший более 62 баллов, считается слушателем «выше среднего уровня»; человек, набравший 45-61 балл классифи-



цируется как слушатель среднего уровня. При результатах ниже 45 баллов участник общения нуждается в серьезной работе над приобретением навыка активного слушания.

Аргументация – это метод убеждения, предназначенный для рационального обоснования какого-либо утверждения при помощи других высказываний, но не способный при этом служить доказательством его истинности. Аргументация и умение отстаивать свою позицию необходимы, так как в диалоге и в полилоге два или более студента реагируют на аргументы партнёра по общению. Преподавателю необходимо формировать у учащихся навыки аргументации для того, чтобы они могли применять их в процессе решения проблемных задач, предлагаемых им в рамках кейсов. Уровень развития навыков устной аргументации невозможно измерить при помощи психологических тестов, однако они непосредственно связаны со знаниями в области логики и уровнем развития ассертивности, то есть умения грамотно отстаивать свою позицию. Логическое выстраивание аргумента является одним из компонентов аргументации.

Для выявления уровня развития навыков аргументации у студентов экспериментальных групп был проведен тест по теме «Логика. Модуль 5. Логические основы теории аргументации. Тест для самопроверки» <https://zaochnik.com/online-tests/logika/655-logika-s10/> и тест на определение уровня развития ассертивности - Тест на ассертивность - Пройти онлайн тест | Online Test Pad. Первый из указанных тестов состоит из 18 вопросов и нацелен на проверку знаний обучающихся в области теории аргументации и их способностей убедить, уговорить, повлиять, вдохновить собеседника (собеседников) и добиться от него (от них) поддержки решения, идеи, плана, предлагаемого говорящим. Тест на определение уровня развития ассертивности включает 23 вопроса, помогающих определить от-

ношение человека к себе и окружающим, степень уверенности в своей правоте, а также измерить его способность полагаться на себя и уровень его самооценки. Тест определяет, насколько человек зависит от внешних влияний и оценок окружающих и умеет ли он нести ответственность за свои поступки. Студенты, чьи результаты в тесте на логику были ниже 9 баллов, а в тесте на ассертивность – ниже 12 баллов классифицированы как учащиеся с недостаточным уровнем развития навыков аргументации.

Навыки аргументации необходимы как на этапе подготовки презентации, когда учащиеся предлагают своё решение проблемной ситуации, приводя убедительные доводы чтобы доказать свою позицию, так и на этапе проведения презентации, в процессе ответов на вопросы. Часто студенты испытывают сильный стресс, когда им приходится отстаивать свою точку зрения несмотря на то, что они хорошо подготовили своё выступление и обладают достаточными знаниями по своей теме. Следует учесть, что умение аргументированно отвечать на вопросы являлось одним из критериев оценки презентации, за который, согласно предложенной в данном исследовании системе оценивания, они могли получить от 1 до 4 баллов.

Навыки работы в команде – это комплекс способностей, отвечающих за развитие навыков работы в команде, выполнение проектов и остальных видов сотрудничества, таких как подготовка кейсов, командные игры, составление диалогов и полилогов, совместная работа с текстовым материалом, коллективное составление глоссария, создание группового блога или деятельность в команде по разработке лексических и грамматических заданий, которые могут использоваться на занятиях. Наличие навыков работы в команде зависит от способности эффективно общаться, активно слушать и быть ответственным. Определение уровня развития навыков командной работы

осуществлялось посредством теста на способность работать в команде Источник: Тест на способность работать в команде. Опросники для кадровика. Пройти онлайн. - Психология счастливой жизни (psycabi.net).

С помощью данного теста, состоящего из 20 вопросов, были определены основные особенности будущих партнеров по командной работе, способности плодотворно работать в коллективе, личной независимости. При этом учащиеся, набравшие от 12 до 20 баллов, способны плодотворно работать в коллективе, а если их результаты выше 20 баллов, коллективизм отлично сочетается с личной независимостью. Студенты, чьи результаты были ниже 12 баллов, нуждались в помощи по формированию навыков работы в команде, которые в рамках эксперимента были востребованы на этапе подготовки презентации в малых группах. При работе над проблемными задачами в рамках кейса каждый учащийся выполняет свою роль в команде, при необходимости оказывает помощь своим партнёрам и поддерживает с ними конструктивный диалог.

Развитие навыков принятия решения может помочь будущим специалистам находить эффективные пути решения проблем, с которыми они сталкиваются на работе и в повседневной жизни. Стратегия решения проблем — это план, используемый для поиска решения или преодоления проблемы. Каждая стратегия состоит из нескольких шагов, включающих полезные рекомендации о том, как решить проблему. В каждой отрасли существуют уникальные проблемы, а это означает, что конкурентоспособные специалисты должны применять разные стратегии для их решения. Для того, чтобы научиться более эффективно решать проблемы, необходимо подробно изучать стратегии решения проблем. Далее был проведен тест на определение развития умений решения проблем Тест на умение

решать проблемы (testometrika.com) <https://testometrika.com/a/biyzvGq8B4go10NIbogQQ/>.

Тест состоял из 12 вопросов, представляющих собой жизненные ситуации, в основе которых лежит определенное затруднение. Максимально в указанном тесте можно набрать 48 баллов, причём респонденты, набравшие 0-16 баллов, могут быть охарактеризованы как люди, неспособные принимать решения и ждущие советов извне; студенты, набравшие 17-32 балла, умеют принимать решения во многих жизненных ситуациях, но испытывают затруднения при необходимости решать более сложные задачи. Учащиеся, набравшие более 32 баллов, могут быть охарактеризованы как личности, умеющие самостоятельно решать проблемы, учитывая при этом интересы других людей.

В результате тестирования был определен потенциал обучающихся к самостоятельному решению проблем, а также к вероятности обращения испытуемых к посторонней помощи в случае затруднения. С помощью указанного теста было выяснено в каких случаях и как часто учащиеся готовы попросить о помощи, опасаясь принять неправильное решение. Навыки принятия решения необходимы в процессе коллективного обсуждения проблемы в рамках кейса при подготовке к презентации, когда на основании проведённого исследования делается окончательное заключение о том, как проблема может быть решена оптимальным способом.

Способность человека к аналитическому или критическому мышлению может быть определена с помощью соответствующего онлайн-теста (Тест на аналитическое мышление - Online Test Pad), состоящего из 13 вопросов, результаты которого измерялись в процентах. Студенты, набравшие 0-33%, указывает на недостаточные способности к аналитическому (критическому) мышлению; при

результате 34-66% их умение мыслить аналитически классифицировалось как среднее и требующее дальнейшего развития. Результат теста равный более 66% указывал на большие способности к аналитическому мышлению. Вопросы на множественный выбор выявляли уровень развития способности к анализу информации, умению исследовать данные, сравнивать их и делать выводы. Благодаря данному тестированию были определены знания, навыки и умения обучающихся в области оценивания ситуаций, принятия взвешенных решений, прогнозирования и планирования. Аналитическое или критическое мышление является одним из самых важных навыков на этапе подготовки к презентации, поскольку при выполнении задания в рамках кейсов студенты сталкиваются с необходимостью анализировать, систематизировать и сопоставлять информацию.

Универсальные компетенции отвечают за эффективность решения широкого круга задач. В нашем исследовании задач, которую необходимо решить, является проведение исследования в малых группах и создание презентации по его результатам. Рассмотрим, каким образом каждое из указанных мета-качеств реализуется в процессе работы над проблемным заданием.

Результаты психологического тестирования позволили нам объединить студентов в малые группы. В малые группы из трёх – четырёх человек обязательно входил хотя бы один учащийся с высоким уровнем сформированности универсальных компетенций, один или два – со средним и один с низким. Необходимо отметить, что как правило, одни и те же студенты имели показатели примерно одного уровня по всем вышеприведённым тестам. В тех немногочисленных случаях, когда студент набирал высокий

балл по одним тестам и низкий балл по другим, его показатели классифицировались как средние, но если в большинстве тестов он набирал большое количество баллов, то его уровень сформированности универсальных компетенций расценивался как высокий.

Таким образом, на предварительном этапе работы посредством наблюдения мы определили ряд мета-качеств, которые мы считаем основными при совместной учебно-познавательной деятельности и с помощью тестов выявили уровень их сформированности у студентов в экспериментальных группах. Далее будет проведено экспериментальное исследование по определению влияния мета-качеств на эффективность деятельности малых групп при выполнении проблемного задания в рамках кейсов. Уровень сформированности универсальных компетенций будет рассмотрен применительно к адаптивному обучению.

### **Использование кейс-метода как средства адаптивного обучения на занятиях по разговорной практике в группах студентов лингвистических направлений**

Под кейс-методом подразумевается анализ группой учащихся реальной или гипотетической проблемной ситуации с опорой на пройденный материал и доступные ресурсы с целью нахождения её решения. Кейс-метод целесообразно применять при обучении различным предметам, поскольку он развивает у студентов аналитические, практические, социальные и творческие навыки, а также способность к самоанализу [17]. Кейс-метод может применяться на занятиях по разговорной практике при обучении студентов лингвистических направлений, поскольку он стимулирует исследовательскую деятельность на иностранном языке, побуждает учащихся принимать участие в дис-

куссии и излагать результаты совместной учебно-познавательной деятельности в виде презентации.

На занятиях по разговорной практике английского языка кейсы целесообразно подготавливать в конце изучения раздела по определённой теме, поскольку они помогают закрепить в речи пройденный лексико-грамматический материал. Именно поэтому обязательным требованием к презентации является использование всех изученных грамматических конструкций, представленных в разделе и, как минимум, двадцати лексических единиц. Без указанных требований студенты склонны использовать давно изученные слова, словосочетания и грамматические конструкции, которым они хорошо владеют, в результате чего новый лексико-грамматический материал не будет закреплён.

Кейсы широко используются на занятиях со студентами-лингвистами, обучающихся по направлениям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и современные технологии в лингвистике» и «Теория и методика преподавания русского языка как иностранного». Базовым пособием в четвёртом, пятом и шестом семестрах является “Straightforward Advanced”. Несмотря на то, что оно содержит обширный лексико-грамматический материал, тексты и задания по аудированию, а также задания на обсуждение, студенты недостаточно активно используют в речи новые слова и конструкции, как показывают их ответы на экзамене по разговорной практике.

Особенно актуальным является применение кейс-метода при обучении в дистанционном режиме, поскольку он позволяет студентам закрепить пройденный материал в процессе подготовки и прове-

дения презентации. Дистанционные платформы типа MS Teams позволяют делиться экраном и демонстрировать слайды презентации, а также проводить их обсуждение. Описываемые в статье занятия с применением кейс-метода проходили в дистанционном режиме в течение эпидемии COVID-19 в 2020 и 2021 годах в группах 4-го семестра. В соответствии с программой, студенты должны изучить первые 4 раздела по пособию “Straightforward Advanced” по темам Fresh starts / quarterlifer crisis; Memory; Consumerism; Complaining. Рассмотрим более подробно работу в малых группах по теме Memory (Память), карточка с заданием к которой приведена ниже.

**Память.** Выпускница школы беспокоится о своих предстоящих экзаменах. Она хочет изучать гуманитарные науки, поэтому ей придется запоминать много информации, но если её результаты выпускных экзаменов будут низкими, то она не поступит в университет. Она плохо запоминает информацию. Что она может сделать? Возможно, она может принять таблетки для улучшения памяти. Она также может использовать некоторые стратегии памяти. В противном случае она может кардинально изменить свою карьеру и поступить на инженерный факультет университета

Когда малые группы студентов получали задания по кейсам, от них требовалось не только кратко ответить на наводящие вопросы: им необходимо было предварительно провести исследование в Интернете для обоснования своей точки зрения. Этапы работы над кейсом, содержащим проблемное задание, отражены в табл. 1.

**Таблица 1.** Этапы работы над проблемным заданием в рамках кейса**Table 1.** The stages of work over a problem assignment as part of a case

| № этапа | Содержание этапа                                                                                  |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | Собрание малых групп в MS Teams по распределению заданий между участниками                        |
| 2       | Индивидуальная исследовательская работа                                                           |
| 3       | Собрание в малых групп MS Teams по отбору материала для презентации                               |
| 4       | Индивидуальная работа по подготовке слайдов                                                       |
| 5       | Собрание малых групп в MS Teams по взаимной проверке слайдов                                      |
| 6       | Индивидуальная работа по подготовке устного изложения докладов                                    |
| 7       | Собрание малых групп в MS Teams по взаимной проверке устных выступлений                           |
| 8       | Проведение презентации на аудиторном занятии в общем канале MS Teams                              |
| 9       | Ответы на вопросы и дискуссия между малыми группами на аудиторном занятии в общем канале MS Teams |

На первом этапе каждая малая группа создавала свой канал в MS Teams, добавляя в него педагога, который осуществлял контроль за совместной деятельностью на разных этапах работы. На первом собрании каждый участник малой группы получал свою часть задания. Так, при распределении заданий в рамках вышеприведённой темы один участник малой группы получал задание изучить, какие экзамены на аттестат зрелости «А-уровни» необходимо сдавать, чтобы поступить в британский университет на гуманитарное направление подготовки и какую информацию при этом необходимо запоминать. Второй член малой группы исследует различные стратегии запоминания, такие как мнемонические приёмы, визуализация, группировка информации, повторение, а также компьютерные ресурсы для тренировки памяти. Во всех случаях он должен описать их сильные и слабые стороны. Третий участник получает задание изучить действие лекарств, улучшающих память, и выявить как их преимущества, так и побочные эффекты, а также провести исследование, насколько хорошо сформированные навыки запоминания важны при обучении по направлениям негуманитарного профиля.

Если в группе есть четвёртый участник, ему поручается исследование по последнему вопросу. Во всех малых подгруппах отчеты по кейсам отличались,

поскольку исследования основывались на разных источниках. Педагог присутствовал на собраниях в каналах, созданных малыми группами, о времени каждого из которых он информировался, рекомендовал различные источники для исследования и проверял правильность понимания заданий каждым из студентов. Индивидуальные задания распределялись в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся. Так, в вышеприведённом кейсе наиболее лёгкий вопрос по содержанию экзаменов на аттестат зрелости в Великобритании назначался наименее подготовленному студенту, тогда как наиболее сложный и объёмный вопрос о стратегиях запоминания изучался учащимся с высоким уровнем языковой подготовки, что способствовало практической реализации адаптивного подхода. Необходимо отметить, что, как первое, так и последующие собрания проводились на английском языке, в результате чего студенты получали возможность дополнительно практиковать разговорные навыки со своими партнёрами по малой группе.

Вторым этапом работы, аналогично схеме подготовки доклада в рамках адаптивного обучения, предложенной Границкой А.С., была индивидуальная исследовательская работа над проблемными заданиями, на которую отводилось два дня. Студенты искали материал по своему вопросу на английском и русском языках на

сайтах, рекомендованных педагогом на первом собрании, и конспектировали её, выделяя наиболее существенную информацию. По окончании этапа индивидуального исследования, начинался третий этап, на котором проводилось второе собрание в MS Teams. Малые группы, ведя обсуждение на английском языке, выбирали наиболее интересную и существенную информацию, найденную на предыдущем этапе, для включения в презентацию. Учащиеся с более высоким уровнем языковой подготовки помогали своим партнёрам в отборе материала и исправляли языковые ошибки. Педагог контролировал собрания в каналах MS Teams либо непосредственно участвуя в них, либо просматривая их записи и высылая свои замечания в чаты собраний. После собраний малые группы получали 3 часа на четвёртый этап работы - подготовку слайдов по своей части проблемной задачи.

На пятом этапе проходили очередные собрания малых групп в своих каналах MS Teams, на которых проходила взаимная проверка слайдов, подготовленных на предыдущем этапе каждым участником. Студенты с высоким уровнем языковой подготовки исправляли лексические и грамматические ошибки, допущенные их партнёрами по группам. После собрания следовал шестой этап, длившийся один день, на котором каждый член малой группы готовил устное изложение своей части доклада на основе ранее проведённого им исследования. На 7-м этапе проводились заключительные собрания, на которых студенты выслушивали части презентаций своих партнёров по группе, при необходимости исправляли их ошибки и задавали дополнительные вопросы, чтобы полностью подготовить их к завершающим (восьмому и девятому) этапам работы над кейсом – выступлению с презентацией на аудиторном занятии, проводимом онлайн и к обсуждению результатов исследования с другими малыми группами.

Различие между контрольными и экспериментальными группами отлича-

лось только принципом распределения учащихся по малым подгруппам. В контрольных группах студенты распределялись преподавателем в порядке следования их фамилии в алфавите. Студентам не предоставлялась возможности объединяться в группы по своему желанию.

Принцип адаптивности в обучении, описанный в работе Границкой А.С., соблюдался в процессе работы над проблемной задачей. Как в контрольных, так и в экспериментальных группах отдельные проблемные задания в рамках кейсов распределялись с учётом индивидуального уровня языковой подготовки студентов. При этом учитывались как рекомендации педагога, так и личные мнения студентов, которые в большинстве случаев были способны оценить, посильно ли для них будет выполнение заданий [2].

Ещё одним проявлением адаптивности было в экспериментальных группах было распределение по командам на основе тестов на определение сформированности универсальных компетенций. Необходимо отметить, что Границкая А.С. в своей концепции адаптивного обучения указывала, что следует соблюдать равноправие всех членов малой группы и избегать назначения учащегося, осуществляющего контроль над своими партнёрами на основании его высокого уровня подготовки или лидерских качеств. Объединение партнёров на основе разного уровня сформированности мета-качеств не ставит одного учащегося выше другого, а обеспечивает благоприятную психологическую атмосферу в малой группе. Это объясняется тем, что студенты, обладающие навыками активного слушания, аргументации, работы в команде, принятия решения, а также способностью к аналитическому или критическому мышлению помогают своим партнёрам легче адаптироваться к условиям работы в команде и даже в какой-то степени сформировать у себя указанные универсальные компетенции.

Адаптивность также обеспечивается тем, что в процессе взаимной проверки и

коррекции слайдов и выступлений в малых группах все части доклада многократно предъявляются всем членам команды и обсуждаются ими, что приводит к полному усвоению материала даже студентами с недостаточным уровнем языковой подготовки. При традиционной фронтальной работе педагог не может полностью адаптировать свои объяснения к каждому учащемуся, в зависимости от его уровня обученности и психологических характеристик, тогда как при работе в малых группах партнёры добиваются друг от друга полного усвоения материала. Описываемый в следующем разделе эксперимент позволил проверить правильность предположения о том, что обеспечение адаптивности в процессе работы в малых группах над проблемным заданием способствует улучшению результатов обучения.

### **Обучающий эксперимент по выявлению эффективности применения методики адаптивного обучения**

В рамках исследования был проведён эксперимент, в ходе которого работа над кейсами, содержащими проблемные задания, велась на протяжении девяти этапов, описанных в предыдущем разделе. Этот эксперимент, направленный на выявление эффективности применения методики адаптивного обучения с учётом сформированности универсальных компетенций, проводился в течение двух лет (2020-2021) среди студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика». В этот период обучение проходило в дистанционном режиме, что обусловило необходимость апробации стратегий обучения, направленных на максимальное вовлечение учащихся в процесс коммуникации. Эта необходимость была продиктована тем, что в условиях изоляции учащиеся были лишены возможности встречаться на очных занятиях.

В 2020 году в эксперименте участвовало 47 студентов (23 студента – в экспериментальной группе и 24 – в контрольной), а в 2021 году в эксперименте приняло участие столько же студентов, но

при этом в экспериментальной группе было задействовано 25 учащихся, а в контрольной – 22. Эксперимент проводился на занятиях по разговорной практике в течение четвёртого семестра. При изучении каждого раздела во всех группах, участвовавших в эксперименте, внедрялся проблемный подход: учащиеся готовили кейсы в рамках базового пособия *Straightforward Advanced* и отчитывались по ним в форме презентации. Подготовка кейсов выполнялась в малых группах (3-4 человека). В начале эксперимента студенты должны были подготовить диагностическую презентацию по проблеме, качество которой определялось по 6 критериям оценки сформированности презентационной компетенции, рассмотренным во втором разделе статьи.

За каждый критерий максимально можно было набрать по 4 балла (1-плохо; 2-удовлетворительно; 3-хорошо; 4-отлично). Пятибалльная система не использовалась, поскольку российская система оценок, фактически, является четырёх балльной: «единица», как правило, не выставляется. Таким образом, студент мог максимально набрать 24 балла за презентацию. В конце эксперимента малые группы в составе контрольных и экспериментальных групп провели финальные презентации по кейсу, относящемуся к тематике проблем, решаемых в ходе эксперимента. Результаты диагностических и финальных тестов представлены в таблицах ниже. Как было указано выше, различие между контрольными и экспериментальными группами заключалось в том, что в первых студенты объединялись преподавателем в малые подгруппы в произвольном порядке, тогда как в остальных распределение происходило на основе психологических тестов на выявление уровня сформированности универсальных компетенций.

Как указывалось в предыдущем разделе, для осуществления контроля над совместной деятельностью студентов в малых группах, имя педагога добавлялось в команду в MS Teams. Когда учащиеся

самостоятельно работали в группе на дистанционной платформе, они вели запись собрания для того, чтобы преподаватель мог оценить качество их командной ра-

боты и удостовериться, что все участники вносят свой вклад в проведение исследования и подготовку презентации.

**Таблица 2.** Сводная таблица результатов диагностической и финальной презентаций в контрольных и экспериментальных группах

**Table 2** Summary table. The results of the diagnostic and final presentations in the exposure and reference groups

| Участник группы         | Баллы, (максимум 24)                   |         |                       |         |                                  |         |                       |         |
|-------------------------|----------------------------------------|---------|-----------------------|---------|----------------------------------|---------|-----------------------|---------|
|                         | Результаты диагностической презентации |         |                       |         | Результаты финальной презентации |         |                       |         |
|                         | в экспериментальных группах            |         | в контрольных группах |         | в экспериментальных группах      |         | в контрольных группах |         |
|                         | 2020 г.                                | 2021 г. | 2020 г.               | 2021 г. | 2020 г.                          | 2021 г. | 2020 г.               | 2021 г. |
| 1                       | 13                                     | 12      | 11                    | 10      | 20                               | 18      | 14                    | 12      |
| 2                       | 18                                     | 11      | 18                    | 13      | 24                               | 20      | 20                    | 14      |
| 3                       | 16                                     | 14      | 12                    | 11      | 23                               | 19      | 16                    | 12      |
| 4                       | 13                                     | 16      | 15                    | 11      | 21                               | 20      | 16                    | 13      |
| 5                       | 11                                     | 9       | 8                     | 16      | 19                               | 16      | 12                    | 17      |
| 6                       | 14                                     | 13      | 17                    | 15      | 22                               | 20      | 19                    | 18      |
| 7                       | 12                                     | 10      | 13                    | 13      | 17                               | 18      | 15                    | 14      |
| 8                       | 16                                     | 12      | 16                    | 11      | 22                               | 19      | 16                    | 13      |
| 9                       | 15                                     | 15      | 14                    | 10      | 20                               | 21      | 16                    | 12      |
| 10                      | 16                                     | 11      | 11                    | 15      | 21                               | 18      | 15                    | 17      |
| 11                      | 10                                     | 13      | 13                    | 16      | 18                               | 19      | 15                    | 17      |
| 12                      | 12                                     | 10      | 15                    | 12      | 20                               | 18      | 16                    | 14      |
| 13                      | 15                                     | 7       | 10                    | 12      | 21                               | 16      | 13                    | 12      |
| 14                      | 14                                     | 16      | 13                    | 10      | 21                               | 22      | 15                    | 12      |
| 15                      | 9                                      | 11      | 14                    | 13      | 18                               | 20      | 16                    | 15      |
| 16                      | 12                                     | 14      | 10                    | 13      | 20                               | 19      | 13                    | 15      |
| 17                      | 11                                     | 12      | 16                    | 15      | 19                               | 19      | 17                    | 16      |
| 18                      | 13                                     | 10      | 12                    | 12      | 20                               | 18      | 15                    | 13      |
| 19                      | 10                                     | 15      | 17                    | 10      | 18                               | 21      | 17                    | 13      |
| 20                      | 15                                     | 13      | 11                    | 17      | 20                               | 19      | 12                    | 18      |
| 21                      | 14                                     | 17      | 9                     | 12      | 19                               | 22      | 12                    | 11      |
| 22                      | 11                                     | 12      | 12                    | 11      | 16                               | 19      | 14                    | 12      |
| 23                      | 18                                     | 11      | 14                    |         | 24                               | 17      | 15                    |         |
| 24                      |                                        | 10      | 11                    |         |                                  | 17      | 14                    |         |
| 25                      |                                        | 14      |                       |         |                                  | 21      |                       |         |
| средний балл            | 13,4                                   | 12,3    | 13,0                  | 12,6    | 20,1                             | 19,0    | 15,1                  | 14,1    |
|                         | 55,8%                                  | 51,3%   | 54,2%                 | 52,7%   | 83,9%                            | 79,3%   | 63,0%                 | 58,7%   |
| средний балл по группам | 12,9                                   |         | 12,8                  |         | 19,6                             |         | 14,6                  |         |
|                         | 53,6%                                  |         | 53,4%                 |         | 81,6%                            |         | 60,9%                 |         |



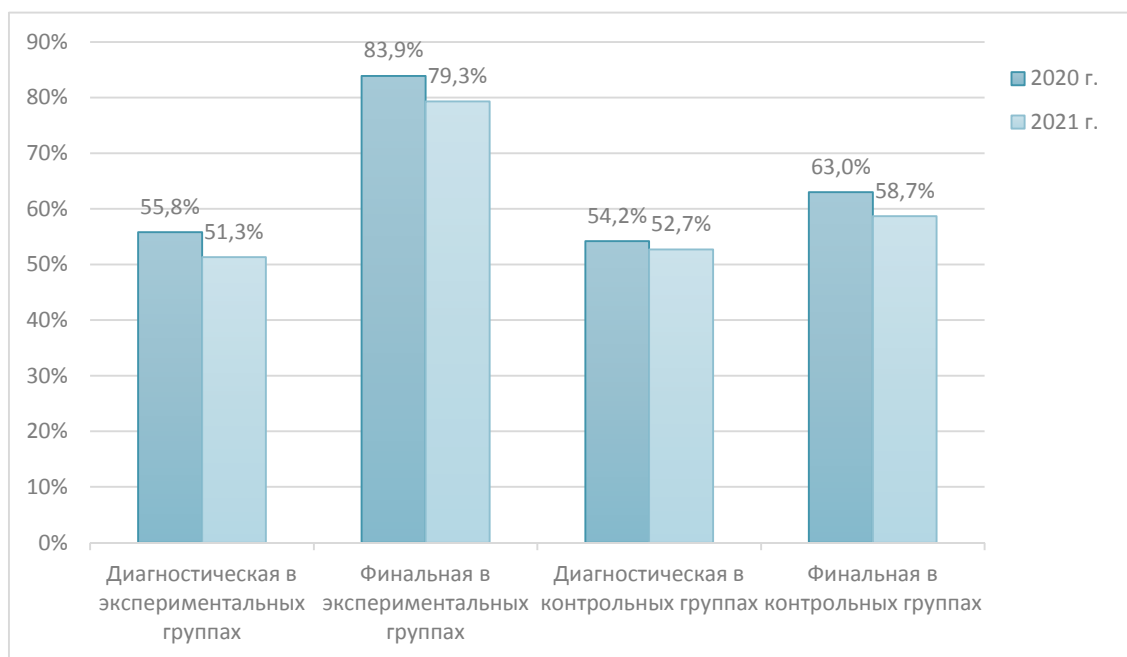


Рис. 1. Результаты презентаций

Fig. 1. The results of the presentations

В первой и второй колонках табл. 2, а также в первом и втором столбцах гистограммы (рис. 1), приведены результаты оценки диагностической презентации в малых группах, объединённых на основе психологических тестов. Средний балл по диагностической презентации в экспериментальных группах в 2020 году составлял 13.4 (55.83%), а в 2021 году – 12.32 (51.3%). Средний балл по диагностической презентации в экспериментальных группах за 2020-2021 годы составил 12.9 (53.6%). Диагностическая презентация была проведена на основе проблемного задания по теме “Does money make people happy?”, в рамках которого студенты должны были в процессе самостоятельной работы провести исследование, чтобы ответить на вопросы: зависит ли моральное состояние и настроение людей от среднего уровня жизни в стране; какие факторы способствуют тому, чтобы люди ощущали себя счастливыми; какие общие психологические характеристики были выявлены у людей, ощущающих себя счастливыми, и что

может предпринять каждый человек, чтобы почувствовать себя счастливым. Каждый учащийся выступал на занятии в течение 1-2 минут и отвечал на один вопрос из аудитории. Его ответ оценивался по 6 критериям сформированности презентационной компетенции, и он мог набрать максимально 24 балла (4 балла за каждый критерий).

В третьей и четвёртой колонках табл. 2, а также в пятом и шестом столбцах гистограммы (рис. 1), отражены результаты диагностической презентации в контрольных группах, объединённых педагогом по произвольному принципу, где средний балл в 2020 году составлял 13 (54,17 %), а в 2021 году – 12.6 (52,7%). Средний балл по диагностической презентации в контрольных группах за 2020-2021 годы составил 12.8 (53.4%). Таким образом, изначальные показатели сформированности презентационной компетенции как в контрольных, так и в экспериментальных группах были на среднем уровне, немного ниже, либо незначительно выше среднего уровня перед началом

эксперимента. Полученные показатели в дальнейшем позволят определить, насколько он повысится к концу эксперимента.

В пятой и шестой колонках таблицы 2, а также в третьем и четвёртом столбцах гистограммы (рис. 1), приведены баллы, набранные студентами экспериментальных групп в ходе проведения финальной презентации в конце эксперимента. Финальная презентация оценивалась по тем же критериям, что и диагностическая. Отличие от диагностической презентации состояло в том, что финальная презентация подготавливалась в процессе совместной учебно-познавательной деятельности в малых группах, объединённых на основании результатов тестов на выявление сформированности универсальных компетенций, в которых обеспечивалась адаптивность на психологическом уровне. Средний балл, набранный участниками экспериментальной группы в 2020 году, составлял 20.1 (83.9%), а в 2021 году он составлял 19.04 (79.3%). Средний балл по финальной презентации в экспериментальных группах за 2020-2021 годы составил 19.6 (81.6%). Уровень сформированности презентационной компетенции в экспериментальных группах к концу эксперимента вырос на 5.9 баллов (24.6%) в 2020 году и на 6.72 балла (28%) в 2021 году. Таким образом, в экспериментальных группах средний уровень сформированности презентационной компетенции за 2020-2021 годы вырос на 6.7 баллов (28%).

В седьмой и восьмой колонках табл. 2, а также в седьмом и восьмом столбцах гистограммы (рис. 1), представлены результаты финальной презентации в контрольных группах. Средний балл в 2020 году составлял 15.1 (62.9%), а в 2021 – 14.09 баллов (58.7%). Средний балл по финальной презентации в контрольных группах за 2020-2021 годы составил 14.6 (60.9%). Уровень сформированности презентационной компетенции в контрольных группах в 2020 году вырос на 2.1

балла (8.75%), а в 2021 году – на 3.82 балла (15.9%). Таким образом, в контрольных группах средний уровень сформированности презентационной компетенции за 2020-2021 годы вырос на 1.8 балла (7.5%). Хотя показатели в контрольных группах не выросли так значительно, как в экспериментальных, уровень сформированности презентационной компетенции всё же повысился за счёт того, что адаптивность частично обеспечивалась за счёт групповой работы, при которой студенты с более высоким уровнем владения языком помогали менее подготовленным партнёрам с подготовкой слайдов презентации и устного доклада. При этом индивидуальные потребности каждого учащегося учитывались лучше, чем при фронтальной работе.

Результаты эксперимента показывают, что в экспериментальных группах показатели выросли по сравнению с контрольными группами на 3.8 баллов (15.8%) больше в 2020 году и на 2.9 баллов (12.08%) больше в 2021 году. Значительно более высокие показатели по всем критериям оценки в экспериментальных группах объясняются тем, что при объединении студентов в малые группы по принципу разного уровня сформированности универсальных компетенций студенты, не обладающие мета-качествами, необходимыми для успешной совместной учебно-познавательной деятельности, вовлекаются в работу над кейсами учащимися с высокими показателями сформированности мета-качеств. При произвольном объединении студентов в малые группы на основании решения педагога, во многих случаях не все участники в достаточной мере обладали мета-качествами, что снижало эффективность совместной работы и, в свою очередь, отрицательно сказывалось на формировании презентационной компетенции.

## Выводы

При проведении занятий в онлайн-формате педагог должен по возможности

помогать студентам преодолеть ощущение изолированности, вызываемое отсутствием личных контактов со своими сверстниками. Описанный в статье эксперимент позволяет сделать вывод, что адаптивное онлайн обучение, при котором студенты объединяются в малые подгруппы для совместной работы на основании уровня сформированности универсальных компетенций, способствует созданию психологического комфорта. Благоприятная психологическая атмосфера в малых группах обеспечивается за счёт того, что студенты с более высоким уровнем сформированности универсальных компетенций обладают мета-качествами, позволяющими им найти индивидуальный подход к своим партнёрам по малой группе и помочь им адаптироваться к условиям работы в команде. Адаптация на психологическом уровне способствует более успешной учебно-познавательной деятельности, что указывает на целесообразность применения психологических тестов при объединении учащихся в команды.

Ещё одним выводом является целесообразность использования мультимедийных презентаций для оценивания результатов совместной учебно-познавательной деятельности студентов в усло-

виях дистанционного обучения. Процесс подготовки к презентации и доля участия всех членов малых групп в совместной учебно-познавательной деятельности на платформе MS Teams может регулярно контролироваться педагогом, имеющим доступ ко всем каналам и записям собраний. Адаптивность при подготовке презентаций в малых группах обеспечивалась за счёт того, что при обсуждении содержания доклада и взаимной проверке текст выступления многократно проговаривался и предъявлялся на слайдах. Это позволило всем студентам, независимо от их уровня подготовки и индивидуальных характеристик, хорошо усвоить материал в рамках презентации.

Полученные в ходе эксперимента результаты могут использоваться не только на занятиях по иностранному языку, но также по другим предметам. Это объясняется тем, что адаптивное онлайн обучение посредством применения проблемного подхода и учёта универсальных компетенций учащихся позволяет в значительной мере повысить усвоение ими учебного материала, и, вследствие этого, более успешно сформировать профессиональные компетенции в рамках их направления подготовки.

### Список литературы

1. Попова Г.М., Рябова Е.С. Применение технологии адаптивного обучения к проектированию урока // Школьные технологии. 2014. №6. С. 108-118.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
3. Самофалова М.В. Адаптивное обучение как новая образовательная технология // Гуманитарные и социальные науки. 2020. №6.
4. Горлова Е.А. Технология дифференцированного обучения как педагогическая проблема // Обучение и воспитание: методики и практика. 2012. №1.
5. Кухтина Я.В., Филипская А.В. Адаптивное обучение студентов вузов в системе электронной образовательной среды // Современное педагогическое образование. 2022. №2. С. 134-137.
6. Yang X., Zhou Zh., Xiao Yu. Research on Students' Adaptive Learning System Based on Deep Learning Model // Scientific Programming, Volume 2021, Article ID 6593438, 13 pages. <https://doi.org/10.1155/2021/6593438> (accessed 24.01.2022)
7. Mou Ch., Tian Y., Zhang F., Zhu Ch. Current Situation and Strategy Formulation of College Sports Psychology Teaching Following Adaptive Learning and Deep Learning Under In-

formation Education // *Frontiers in psychology*. Volume 12 / Article 766621. 2022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021>.

8. Mirata V., Hirt F., Bergamin P. and Westhuizen Ch. Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00209-y>, 25 pages

9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

10. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. Т.1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / сост. Д.М. Шакирова. Казань: Магариф-Вақыт, 2016. 423 с.

11. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.

12. Ковалевская Е. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.

13. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // *Знание. Понимание. Умение*. 2009. №1. С. 148-157.

14. Скворцов А.В. Роль проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2013. №3.

15. Феоктистова О.В. Приёмы речевого воздействия в проблемном монологе // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. №67-1. С. 242-244.

16. Гончарук Н. П. Интеллектуализация инженерного образования. Казань: РИЦ «Школа», 2008. 160 с.

17. Лежнина Н.Л. Кейс-метод в обучении // *Вестник Марийского государственного университета*. 2009. №3. С. 90-92.

## References

1. Popova G.M., Ryabova E.S., *Primenenie texnologii adaptivnogo obucheniya k proektirovaniyu uroka* [Application of adaptive learning technology to lesson design]. *Shkol'ny'e texnologii = School Technologies*, 2014, no. 6, pp. 108-118

2. Graniczskaya A.S. *Nauchit' dumat' i dejstvovat': Adaptivnaya sistema obucheniya v shkole* [Teach to think and act: Adaptive learning system at school]. Kn. dlya uchitelya. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1991. 175 p.

3. Samofalova M.V. *Adaptivnoe obuchenie kak novaya obrazovatel'naya texnologiya* [Adaptive learning as a new educational technology]. *Gumanitarny'e i social'ny'e nauki = Humanities and Social Sciences*, 2020, no. 6.

4. Gorlova E.A. *Texnologiya differencirovannogo obucheniya kak pedagogicheskaya problema* [Technology of differentiated learning as a pedagogical problem]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika = Teaching and Pedagogy: Methods and Practises*, 2012, no. 1.

5. Kuxтина Ya.V., Filipskaya A.V. *Adaptivnoe obuchenie studentov vuzov v sisteme e'lektronnoj obrazovatel'noj sredy* [Adaptive training of university students in the system of electronic educational environment]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 2, pp. 134-137

6. Yang X., Zhou Zh., Xiao Yu. Research on Students' Adaptive Learning System Based on Deep Learning Model // *Scientific Programming*, Volume 2021, Article ID 6593438, 13 pages <https://doi.org/10.1155/2021/6593438> (accessed 24.01.2022).

7. Mou Ch., Tian Y., Zhang F., Zhu Ch. Current Situation and Strategy Formulation of College Sports Psychology Teaching Following Adaptive Learning and Deep Learning Under Information Education. *Frontiers in psychology*. Volume 12 / Article 766621. 2022 doi: 10.3389/fpsyg.2021.

8. Mirata V., Hirt, F., Bergamin P. and Westhuizen Ch., Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study // International Journal of Educational Technology in Higher Education (2020) <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00209-y>, 25 pages
9. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psixologiya [Pedagogical Psychology]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 1997. 480 p.
10. Maxmutov M.I. Izbranny'e trudy` [Selected Works]. Kazan`: Magarif-Vaky`t, 2016. Vol. 1: Problemnoe obuchenie: Osnovny'e voprosy` teorii [Problem Methods: Major Issues]. Sost. D.M. Shakirova. 423 p.
11. Brushlinskij A.V. Psixologiya my`shleniya i problemnoe obuchenie [Cognitive Psychology and Problem Methods]. Moscow, Znanie, 1983, 96 p.
13. Sitarov V.A. Problemnoe obuchenie kak odno iz napravlenij sovremenny`x texnologij obucheniya [Problem-based learning as one of the modern learning technologies]. *Znanie. Poni-manie. Umenie = Knowledge. Comprehension. Skills*, 2009, no. 1, pp. 148-157.
14. Skvorczov A.V. Rol' problemnogo obucheniya v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [The role of problem-based learning in the preparation of bachelors of pedagogy]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina = Bulletin of LSU named after A.S. Pushkin*, 2013, no. 3.
15. Feoktistova O.V. Priomy` rechevogo vozdejstviya v problemnom monologe [Techniques of speech influence in a problematic monologue]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 67-1, pp. 242-244.
12. Kovalevskaya E. V. Genezis i sovremennoe sostoyanie problemnogo obucheniya: Obshhepedagogicheskij analiz primenitel'no k metodike prepodavaniya inostranny`x yazy`kov. Avtoref. Diss. doktora ped. nauk [Genesis and current state of problem-based learning: General pedagogical analysis in relation to the methodology of teaching foreign languages. Dr. ped. sci. abstract diss.], 2000.
16. Goncharuk N. P. Intellektualizaciya inzhenernogo obrazovaniya [Intellectualization of engineering education]. Kazan`: RICz Shkola Publ., 2008. 160 p.
17. Lezhnina N.L. Kejs-metod v obuchenii [Case Method in Education]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Mari State University*, 2009, no. 3, pp. 90-92.

### Информация об авторах / Information about the Authors

**Дашкина Александра Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

**Dashkina Alexandra I.**, Cand. of Sci. (Pedagogical), Associate Professor of the Department of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Institute of Humanities, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: mamleeva.al@gmail.com

**Мамлеева Альфия Фяридовна**, старший преподаватель высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mamleeva.al@gmail.com

**Alfiia F. Mamleeva**, Senior Instructor of the Department of engineering pedagogy, psychology and applied linguistics, Institute of humanities, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: mamleeva.al@gmail.com