

Отечественная и зарубежная педагогика

№2 (83) Т.1 2022



Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

# Отечественная и зарубежная педагогика

№ 2 (83) том 1  
2022

## СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера .....	6
---------------------	---

## ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>М. И. Кузнецова, Г. А. Сидорова</i>	Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS–2021 ....	7
<i>М. А. Булавина, Д. В. Шулятьева</i>	Технология перевернутого класса в курсе «Русский язык и культура речи» для нефилологов .....	27
<i>Н. Ю. Артемчук</i>	Опыт изучения школьных повестей на внеклассных занятиях по литературе в 5–6 классах .....	42
<i>А. Н. Шамов, С. В. Чернышов</i>	Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка.....	58

## НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>В. В. Сериков, Р. Р. Закиева</i>	Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления качеством образования в техническом вузе.....	75
<i>М. И. Коверова</i>	Подготовка руководителей школ к использованию механизмов мотивации в управлении инновационными процессами.....	87
<i>С. В. Боголепова, М. А. Кирсанова</i>	Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка .....	102
<i>Д. А. Кузнецова, И. А. Соловьёва</i>	Анализ эффективности перехода на дистанционное обучение в Политехническом институте Вятского государственного университета .....	121

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- А. В. Овчинников* Проблемы формирования понятия предметно-пространственной развивающей среды дошкольного образования в отечественной педагогической мысли середины XIX — начала XXI века ..... 132
- В. К. Пичугина* Геракл как плохой ученик: особенности куррикулума для древнегреческого героя ..... 148

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

- Сунь Давэй* Педагогические проблемы репетиторства в России и Китае ..... 168

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

- А. А. Корнеев* Цифровая образовательная среда в условиях цифровой трансформации образования: развитие нормативно-правовой базы ..... 175
- Требования к оформлению статьи ..... 184
- Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру ..... 185

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал  
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

**Учредитель**

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт стратегии развития образования Российской академии  
образования»

*Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных  
журналов ВАК*

*Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе  
Научной электронной библиотеки eLibrary.ru*

*Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах  
данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE,  
Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service*

**Адрес редакции**

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*

Формат 60x90/16. Подписано в печать 19.04.2022.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 186 стр.

ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,  
ул. Полиграфистов, 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.  
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной колле-  
гии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут  
рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения  
о публикации своих статей на адрес редакции.

12+

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»  
и «Урал-Пресс»: **83284**



С. В. Боголепова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 102–120.  
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 102–120.

Научная статья

УДК: 378.147

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-102-120

## АНАЛИЗ ОПЫТА ИНТЕГРАЦИИ МООК В УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



М. А. Кирсанова

Светлана Викторовна Боголепова<sup>1</sup>, Мария Александровна Кирсанова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Школа иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия

<sup>1</sup> sbogolepova@hse.ru

<sup>2</sup> mkirsanova@hse.ru

**Аннотация.** Несмотря на распространение практики интеграции массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в университетские дисциплины, опыт такой интеграции, особенно в контексте российского высшего образования и в отношении курсов иностранного языка, исследован мало. Целью данного исследования является оценка эффективности использования онлайн-курса путем измерения прироста языковых навыков, а также анализ опыта студентов и их отношения к интеграции МООК в курс иностранного языка. Для оценки эффективности авторы сопоставили результаты параллельных пре-теста и пост-теста. Опыт и отношение студентов выявлены путем анализа качественных и количественных результатов опроса, проведенного среди обучающихся, самостоятельно работавших с МООК. Был проведен семантический и тематический анализ открытых ответов студентов, вычислена дескриптивная статистика для закрытых ответов. Подавляющая часть студентов назвали свой опыт взаимодействия

с MOOK успешным и выделили такие преимущества интеграции MOOK в традиционную дисциплину, как гибкость и удобство формата, диверсификация образовательного опыта, возможности его индивидуализации. Однако включение онлайн-курса в формате самостоятельной работы с его содержанием приводит к незначительному улучшению языковых навыков. Слабая социальная и когнитивная вовлеченность студентов в работу с MOOK является известным недостатком онлайн-курсов, и этот недостаток может быть нивелирован при организации дополнительного взаимодействия с преподавателем и другими студентами, при совместной отработке и выводе в речь языкового содержания в аудитории.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, массовый открытый онлайн-курс, MOOK, интеграция MOOK, вовлеченность, индивидуализация

**Для цитирования:** Боголепова С. В., Кирсанова М. А. Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 102–120. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120>.

Original article

MOOC Integration into a University Language Course: a Case Study

Svetlana V. Bogolepova<sup>1</sup>, Mariya A. Kirsanova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

<sup>1</sup> [sbogolepova@hse.ru](mailto:sbogolepova@hse.ru)

<sup>2</sup> [mkirsanova@hse.ru](mailto:mkirsanova@hse.ru)

**Abstract.** Despite the spreading practice of integration of open massive online courses (MOOCs) in tertiary education, research in this field is insufficient. Case studies in higher education in Russia, especially in language-related disciplines, are even more scarce. The aims of this study are to assess the effectiveness of MOOC integration by evaluating the gain in linguistic skills and to explore students' experience and their attitude to MOOC integration. In order to evaluate the effectiveness of the integration the MOOC, parallel pre-test and post tests were developed. The results obtained by students were compared to detect if the online course contributed to the improvement of linguistic skills. The students' experience and attitudes were revealed by both qualitative and quantitative analyses of the survey answers. Students' open answers were subject to semantic and thematic analyses. Descriptive statistics were calculated for closed responses. The students worked with the course in a self-paced mode. The vast majority of students consider MOOC integration successful. The students emphasized such advantages of MOOCs

as flexibility, convenience of format, diversification and individualization of the learning experience. However, when students work with a MOOC in a self-study mode, the gain in linguistic skills may be insignificant. Weak social and cognitive engagement is a recognised feature of MOOCs, and it can be mitigated when further classroom practise and interaction with peers and the instructor supplement self-study.

**Keywords:** blended learning, massive open online course, MOOC, MOOC integration, engagement, individualisation

**For citation:** Bogolepova S. V., Kirsanova M. A. MOOC Integration into a University Language Course: a Case Study. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):102–120. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120>.

### **Введение**

Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) не так давно стали частью образовательного ландшафта, но уже широко используются как для самообразования, так и в формальном секторе. Существуют исследования, посвященные анализу истории и перспектив использования MOOK в высшем образовании [2; 6; 9], однако практический опыт интеграции MOOK в вузовские курсы в контексте российских университетов, тем более в курсы иностранного языка, в исследовательской литературе описан мало.

Результаты опубликованных исследований в контексте университетов за рубежом противоречивы. Согласно некоторым исследованиям, онлайн-курсы уступают в качестве классическим университетским курсам [12]. В первую очередь страдает взаимодействие между преподавателем и студентами, что подрывает мотивацию студентов, а также уменьшаются возможности учета индивидуальных трудностей. Другие исследования продемонстрировали успешные кейсы интеграции MOOK с точки зрения как прироста знаний, так и удовлетворенности студентов [15; 16].

Данное исследование посвящено анализу опыта внедрения языкового MOOK в курс английского языка на образовательной программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Высшей школе экономики. В свете распространения практики внедрения MOOK в программы дисциплин и дефицита исследований в области интеграции онлайн-курсов многоплановое исследование таких кейсов видится необходимым.

### Анализ литературы

МООК или массовые открытые онлайн-курсы (Massive open online courses, MOOCs) — это одна из форм дистанционного обучения, характеризующаяся отсутствием формальных требований к поступающим, условно бесплатным участием, асинхронным форматом обучения, доступным структурированным содержанием, разработанным для поддержки и вовлечения тысяч студентов [8]. Данные курсы не накладывают штрафных санкций, если студент не заканчивает курс или не соблюдает запланированные дедлайны [24]. Эта форма обучения позволяет получать знания в своем темпе, персонализируя процесс обучения. Онлайн-курсы как форма обучения получила распространение начиная с 2008 года [2], однако они не вытеснили традиционное обучение, как предсказывали некоторые исследователи.

МООК имеют ограниченную популярность по нескольким причинам [17]. Во-первых, успешное завершение МООК требует развитых навыков саморегуляции, которыми обладают далеко не все слушатели таких курсов, поэтому МООК характеризуются большим отсевом и заканчивают их всего несколько процентов слушателей. Еще одна причина отсева — недостаток коммуникации с инструктором и сокурсниками, ограниченная социальная вовлеченность. Наконец, слушатели присоединяются к МООК с разными целями, мотивацией и фоновыми знаниями. Включение МООК в контекст формального образования позволяет создать сильную внешнюю мотивацию [7], а также решить проблему неоднородности состава слушателей [10].

Языковые массовые открытые онлайн-курсы получили широкое распространение. К примеру, платформа Coursera предлагает несколько десятков курсов, посвященных развитию коммуникативной компетенции на разных уровнях для нескольких европейских и восточных языков. Однако эффективность МООК для развития продуктивных умений ставится под вопрос, т.к. слушатели не имеют возможности получать детальную обратную связь на свои устные высказывания и письменные работы [20]. Другими ограничениями являются отсутствие возможности общаться на иностранном языке и недостаточная эффективность социализации в группе обучающихся с одинаковым уровнем владения языком [18]. В языковых МООК иностранный язык является как объектом изучения, так и инструментом коммуникации, что увеличивает когнитивную нагрузку на слушателя [19]. По этим причинам наиболее

рациональным является использование MOOK обучающимися с высоким уровнем владения языком или выбор языкового MOOK, нацеленного на развитие специфических умений или навыков [18; 20].

Использование MOOK в высшем образовании имеет видимые преимущества. Прежде всего, интеграция онлайн-курсов позволяет решить вопрос с нехваткой узких специалистов. Кроме того, использование MOOK способствует увеличению вариативности обучения и построению индивидуальной образовательной траектории. У студентов появляется больше возможностей для уменьшения разницы в учебных планах, например, при переходе на другие программы [3]. Внедрение MOOK позволяет отвечать на запросы студентов и работодателей и экономить время на подготовке новых материалов.

Недостатки MOOK могут быть нивелированы их интеграцией в традиционные курсы путем создания внешней мотивации для их прохождения, а также внешних рамок и целей. Кроме того, необходимо четко осознавать, какие элементы могут быть адаптированы для смешанного обучения, как они встраиваются в учебную программу и работают на достижение целей обучения [13]. Интеграция может осуществляться несколькими способами:

- включением в основной курс элементов MOOK, например обучающих видео;
- замещением части аудиторных часов самостоятельным изучением MOOK по одной из тем курса или с целью развития определенного умения;
- изучением материала MOOK и аттестацией по нему как пререквизитом поступления на основной курс [18].

Внедрение MOOK в учебный процесс в российских вузах находится на начальном этапе [6]. Это может быть объяснено и скептическим отношением к данным курсам, и рисками для преподавателей. Однако российские преподаватели отмечают и достоинства MOOK, такие как доступность, гибкость, разнообразие, актуальность, а также концентрированность материала и экономия аудиторного времени [4].

Данное исследование посвящено анализу опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка. Целями данного исследования являются: 1) оценка эффективности использования языкового онлайн-курса для формирования грамматических навыков; 2) анализ восприятия данного опыта студентами; 3) определение отношения студен-

тов к интеграции MOOK в курсы иностранного языка. Для достижения первой цели авторы сопоставили результаты параллельных пре-теста и пост-теста; вторую и третью цели удалось реализовать путем анализа качественных и количественных результатов опроса, проведенного среди студентов, работавших с MOOK.

### Методы

Для данного исследования был использован языковой онлайн-курс на платформе Coursera под названием *Conjunctions, Connectives, and Adverb Clauses*, который ставит своей целью развитие грамматических навыков в области использования сложных предложений и союзов в английском языке. Данный MOOK был интегрирован в курс «Практикум по культуре речевого общения», основной целью которого является развитие коммуникативной компетенции студентов на уровне C1+ по Европейской шкале уровня (подробнее о концепции курса см.: [1]).

В исследовании приняла участие однородная в плане уровня владения английским языком (продвинутый уровень) группа студентов (261 студент) третьего курса программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ «Высшая школа экономики».

Первая часть исследования посвящена анализу эффективности внедрения языкового онлайн-курса в существующий университетский курс. Студентам был предложен пре-тест по материалам курса. Затем студентам была поставлена задача самостоятельно пройти курс на платформе в течение месяца, в промежуток времени между выполнением пре-теста и пост-теста. Далее студенты прошли пост-тест также по материалам курса.

Пре-тест и тест были параллельны, каждый из них состоял из 16 закрытых вопросов. Задания были нацелены на умения студента грамматически и пунктуационно правильно строить сложные предложения и употреблять соответствующие союзы. Студенты проходили тестирование в электронной системе НИУ ВШЭ, для минимизации нечестных практик время прохождения тестов было ограничено двадцатью минутами. Следующим этапом было проведение количественного анализа результатов пре-теста и пост-теста, что позволило оценить эффективность курса для решения конкретных задач.

Вторая часть исследования включала в себя проведение опроса и анализ восприятия студентами данного опыта, а также выяснение их от-

ношения к интеграции MOOK. Опросы, направленные на выявление мнений и удовлетворенности студентов, и тесты, демонстрирующие прирост знаний по итогам прохождения курса, являются инструментами, часто применяющимися при оценке MOOK [13]. Студенты оценили свой опыт взаимодействия с интегрированным языковым MOOK и сам онлайн-курс по параметрам пользы, новизны информации, собственной вовлеченности и мотивации по 5-балльной шкале. Вопросы со множественным выбором касались донесения материала преподавателями MOOK и необходимости объяснения этого материала преподавателем основного курса. Основываясь на своем опыте, в открытых вопросах студенты отразили преимущества интеграции MOOK в курсы иностранного языка, а также имели возможность определить, каких элементов образовательного опыта им не хватило для лучшего усвоения материалов курса. Для оценки студенческого опыта были использованы количественный дескриптивный анализ, а также качественный (тематический и семантический) анализ.

### Результаты

#### *Эффективность онлайн-курса*

Проведенное исследование позволило получить количественные результаты, которые представлены на графиках (Рисунок 1 и Рисунок 2).

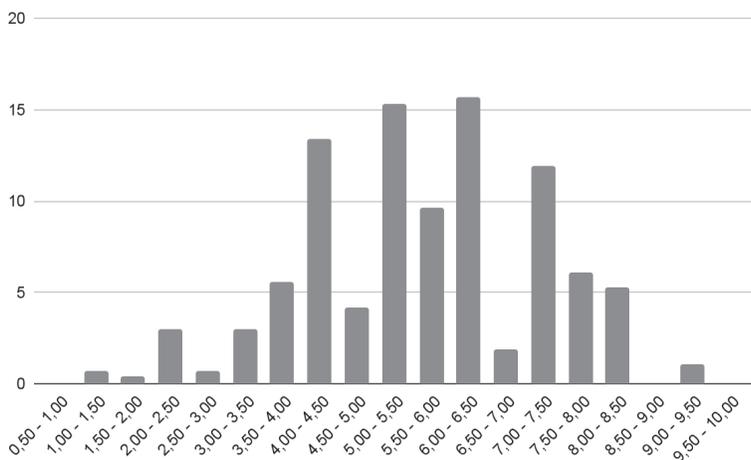


Рис. 1. Баллы, полученные студентами третьего курса за пре-тест (%)

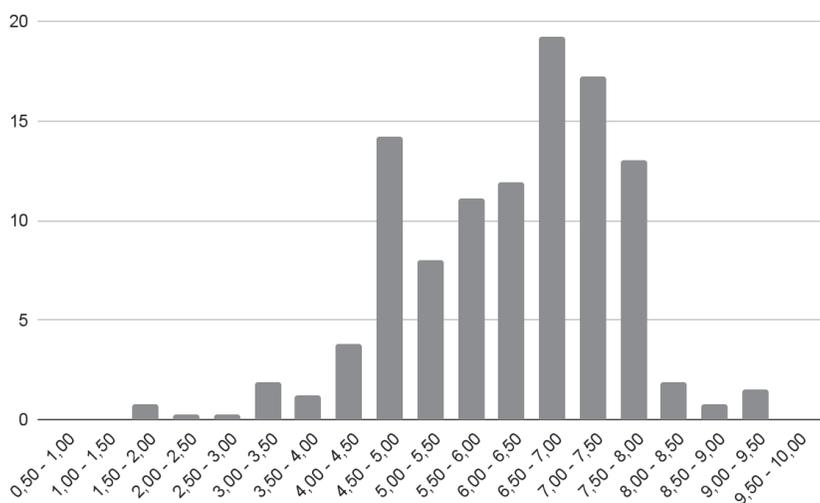


Рис. 2. Баллы, полученные студентами третьего курса за пост-тест (%)

В целом можно заметить, что средний балл за пост-тест вырос по сравнению со средним баллом по пре-тесту (6,15 и 5,56 соответственно). Кроме того, количество неудовлетворительных оценок (0–3,5) снизилось после прохождения курса на 9,1% (4,6% за пост-тест, 13,7% за пре-тест). Полученные данные демонстрируют существенный сдвиг в пользу оценок «хорошо» (5,5–7,5 баллов): 39,1% за пре-тест и 59,4% за пост-тест, и незначительный сдвиг в пользу оценок «отлично» (7,5–10 баллов): 12,5% за пре-тест, 16,4% за пост-тест.

Количественный анализ ошибок студентов позволил выявить, какие пробелы в знаниях имеются у студентов третьего курса, а также понять, насколько онлайн-курс помог скорректировать существующие проблемы (Таблица 1).

В пре-тесте самыми сложными для студентов оказались задания на перефразирование: 71,7% студентов допустили в нем ошибки. Почти половина студентов (47,6%) допустили ошибки в использовании инверсии. Ряд студентов (34,7%), которые смогли использовать инверсию верно, допустили ошибки в использовании пунктуации. При этом 9,6% студентов вообще не приступили к выполнению данного задания.

Количественный анализ ошибок, допущенных студентами при выполнении пре теста и пост теста (%)

Задание	Количество студентов, допустивших ошибки в пре-тесте (%)	Количество студентов, допустивших ошибки в пост-тесте (%)
Перефраз	71,7	58,3
Использование подчинительных союзов	68,5	34,1
Употребление соотносительных союзов	71,7	39,1
Определение параллельных конструкций	49,5	47,9
Сокращение сложных предложений (выбор правильного ответа)	18,2	16,5
Сокращение сложных предложений (определение возможности редуцирования)	65,7	63,4
Определение предложений с ошибками	54,8	37,6

В пост-тесте данное задание также оказалось наиболее сложным, однако некоторым студентам удалось улучшить свои результаты, и количество студентов, не справившихся с перефразированием, уменьшилось до 58,3%.

Следующий аспект, вызвавший затруднения у студентов, — это использование союзов и пунктуации. Например, в пре-тесте определить союз, подходящий по смыслу, и правильность употребления знаков препинания смогли только 31,5% студентов (68,5% неверных ответов). Среди основных ошибок можно назвать непонимание значения и неправильное использование союзов (38,7%) и пунктуации (29,9%). После прохождения онлайн-курса ошибки допустили 34,1% студентов, при этом, как и в пре-тесте, большое количество ошибок было связано именно с неправильным использованием союзов.

Корректное употребление соотносительных союзов также вызвало затруднения у значительного количества студентов: в пре-тесте 71,7% студентов не смогли выбрать правильный союз. Однако пост-тест показал значительное снижение количества ошибок: до 39,1%.

Необходимо заметить, что использование параллельных конструкций является достаточно сложной темой для группы, принимающей участие в исследовании: в пре-тесте с данным заданием справились примерно половина студентов (50,5%). Проведенный анализ показал отсутствие значимых улучшений после прохождения онлайн-курса, так как показатели остались на том же уровне: верный ответ смогли дать 52,1% студентов.

С сокращением сложных предложений (определение правильного варианта) справились 81,7% студентов в пре-тесте и 83,5% в пост-тесте. Однако определение, может ли придаточное предложение быть редуцировано, вызвало больше затруднений. В данном задании 65,7% студентов сделали ошибки в пре-тесте и 63,4% в пост-тесте.

#### *Оценка интеграции онлайн-курса студентами*

подавляющее большинство студентов (91,6%) имели опыт взаимодействия с онлайн-курсами до работы с Conjunctions, Connectives, and Adverb Clauses, поэтому взаимодействие с MOOC не было для них новым опытом. В целом студенты относятся к онлайн-курсам положительно (56,6%) и нейтрально (38,2%). Мнения студентов по вопросу, необходимо ли добавлять подобные курсы в образовательные программы, разделились, однако большая часть когорты выступила за такую инициативу (72,3% против 27,7%).

В среднем студенты взаимодействовали с курсом полтора часа в день, однако некоторые обучающиеся предпочитали потратить несколько часов подряд, пройдя весь MOOC целиком.

В Таблице 2 отражены результаты дескриптивного анализа оценки студентов по аспектам пользы интегрированного онлайн-курса (от 1 — «абсолютно бесполезный» до 5 — «очень полезный»), новизну полученной в курсе информации (от 1 — «абсолютно ничего» до 5 — «очень много»), вовлеченности при его прохождении (от 1 — «абсолютно не вовлечен» до 5 — «полностью вовлечен»), мотивации к его прохождению (от 1 — «абсолютно не мотивирован» до 5 — «очень мотивирован»). По ощущениям студентов, хотя содержание курса было для них не полностью новым ( $Me=3$ ), онлайн-курс был для них полезен ( $Me=4$ ). Оценки собственной вовлеченности и мотивации разнились довольно значительно, в среднем немного превышая удовлетворительную оценку.

Таблица 2

**Дескриптивный анализ закрытых ответов по оценке опыта работы с MOOK**

Аспект	M	Me	SD
польза	3,77	4	1,014
новизна	3,27	3	0,921
вовлеченность	3,42	3	1,181
мотивация	3,28	3	1,229

Большинство студентов назвали объяснения преподавателей курса четкими и легкими для понимания (79,1%), однако почти половина студентов (49,4%) предпочли бы, чтобы материал был преподнесен преподавателем на занятиях, а 39,4% не имели выраженных предпочтений. Абсолютное большинство студентов (92,4%) считают опыт работы с онлайн-курсом успешным.

Студенты имели возможность из предложенных вариантов выбрать элементы образовательного опыта, которых им не хватило для полного овладения материалом. Студент мог выбрать несколько ответов и/или предложить свой (см. Табл. 3).

Таблица 3

**Дефициты в образовательном опыте (по мнению студентов, респонденты могли выбирать несколько ответов)**

Для лучшего понимания материала мне не хватало...	%
обратной связи от преподавателя	36,1
схематизации материала	30,9
дополнительных упражнений / дополнительной отработки	29,3
всего хватило	28,9
обсуждения материала с сокурсниками	28,1
дополнительного объяснения материала	15,3

Как иллюстрирует Таблица 3, примерно треть респондентов хотела бы больше обратной связи от преподавателя, схематизации материала, дополнительной проработки и обсуждения материала с сокурсниками. Также приблизительно треть респондентов не имели потребности в дополнительных объяснениях или обсуждениях. Среди ответов, предложенных студентами, заявлена необходимость отработки материала

в коммуникативных упражнениях, получения четких инструкций от преподавателя, дополнительного контекста, еженедельного тестирования.

Студенты выразили свое мнение по поводу положительных сторон интеграции МООК в курс иностранного языка. Семантический анализ открытых ответов позволил выделить наиболее частотные семы (минимальные компоненты значения) и выявить значимые темы в открытых ответах студентов (см. Табл. 4).

Время наиболее часто упоминается в ответах студентов (83 упоминания). Отмечается гибкость, которую обеспечивают МООК, доступ к ним в любое время и выбор времени прохождения.

Вторыми по частоте упоминания являются учебные материалы курса (N=72). Опять же, студенты ценят доступ к материалам без привязки к месту и времени, возможность работы с материалом в комфортном темпе и манере. Формат донесения материала: новый, разнообразный, мультимедийный — также отмечается студентами. По мнению студентов, МООКи могут использоваться как для повторения и закрепления ранее изученного материала, так и для дополнительной отработки части материала за пределами учебного класса.

Значительная часть студентов (N=65), комментируя преимущества включения МООК в курс иностранного языка, упоминают следующие возможности: получить одновременный доступ к большому количеству материала, прослушать объяснения преподавателей — носителей языка, подстроить темп обучения и режим повторения под себя. Эти и другие перечисленные выше аспекты обеспечивают удобство МООК (N=55).

Судя по ответам студентов, МООК — источники информации (N=33) и знаний (N=24), позволяющие как дополнить имеющиеся знания, так и получить новые; как усвоить информацию в мультимодальном формате, так и систематизировать ее.

Таблица 4

**Преимущества интеграции МООК: самые частотные семы и примеры их употребления в контексте**

Сема	Кол-во	Примеры
врем-	83	– возможность самостоятельного выбора времени для освоения материала; – больше времени на усвоение материала;

## Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс ... |

		– на семинарах с преподавателем будет больше времени для изучения полезного и интересного материала
материал-	72	– возможность вернуться к материалу, тщательнее проработать тему; – более краткое и структурированное преподнесение материала, визуальная составляющая
возможност-	65	– возможность пройти курс у преподавателей из других стран, что влияет на лучшее восприятие речи; – возможность пересмотреть материалы и вспомнить какой-то конкретный момент
удобн- удобств-	46 9	– благодаря онлайн-курсу можно в удобной форме получить новые знания; – удобство заключается в возможности иметь неограниченный доступ к материалам
информаци-	33	– помогают систематизировать и повторить информацию, изученную ранее, тонкости, которые могли забыться; – получение дополнительной наглядной информации
дополнит-	30	– дополнительное закрепление материала основной программы обучения; – дополнительные знания, которые студент осваивает самостоятельно
язык-	26	– увеличение словарного запаса на иностранном языке; – было интересно послушать именно носителей языка и понять их манеру преподавания
знан-	24	– развивает самостоятельность и ответственность за собственные знания; – закрепление имеющихся знаний и получение новых
темп-	21	– помогают усваивать информацию в «своем» темпе; – отработка каких-либо материалов в своем темпе, структурно и последовательно
преподавател-	19	– иметь представление о той или иной теме перед разбором с преподавателем; – благодаря онлайн-курсам можно глубже изучить темы, на которые не всегда хватает времени на занятиях с преподавателем

По результатам анализа можно выделить следующие темы в открытых ответах студентов, выделивших преимущества MOOK:

- экономия ресурсов (время студента, аудиторное время);
- гибкость формата (неограниченный доступ, самоорганизация);
- диверсификация образовательного опыта (дополнение к основ-

ному курсу, мультимодальность подачи, преподаватель — носитель языка);

– возможность индивидуализации (работа в собственном темпе, повторение и закрытие пробелов).

Некоторые студенты (N=13) отметили и минусы включения MOOK в курс иностранного языка, такие как невозможность задать уточняющие вопросы и получить обратную связь, трудности с концентрацией и самомотивацией.

### Обсуждение и выводы

В данном исследовании мы проанализировали опыт интеграции языкового MOOK в практический курс английского языка и оценили его эффективность с точки зрения формирования грамматических навыков. Анализ результатов выполнения тестов позволил сделать вывод, что произошел некоторый прирост в грамматических навыках, наблюдалось общее повышение качества выполнения заданий, увеличилось количество положительных оценок, однако общий прирост в средней оценке был незначительным.

Такие результаты могут быть связаны с несколькими факторами. Прежде всего, может играть роль отсутствие обратной связи от преподавателя, целенаправленной работы в зоне ближайшего развития студента, а также недостаток дополнительных инструкций, упражнений и пояснений со стороны преподавателя и других студентов. Однако ввиду многотысячной аудитории MOOK данное условие очень трудно соблюсти [20].

Несмотря на небольшую эффективность, студенты выразили преимущественно положительное отношение к интеграции языкового MOOK. Три составляющих: содержание, преподаватель и оценка — статистически связаны с удовлетворенностью MOOK [11]. Хотя содержание MOOK для студентов было не полностью новым, они нашли его полезным. Судя по открытым ответам, студенты положительно отнеслись к получению информации от преподавателя — носителя языка и к формату донесения им учебного материала. При этом студенты были средне вовлечены и мотивированы и почти половина респондентов предпочла бы аудиторное донесение того же материала.

Студенты видят в использовании MOOK в курсе иностранного языка многочисленные преимущества: экономия ресурсов, гибкость формата,

возможность индивидуализации, нестандартная подача и мультимодальность материала. Студенты рассматривают MOOK как дополнение к основной программе, позволяющее вынести часть содержания за пределы аудитории, углубленно отработать необходимые элементы, повторить ранее пройденный материал. Отметим, что подобные преимущества могут быть распространены на MOOK и по другим дисциплинам, не только языковым.

В контексте смешанного обучения работа с MOOK может быть организована до или после изучения связанного материала в аудитории. Альтернативно материалы MOOK, заменяющие часть содержания, студенты могут изучать самостоятельно, как в контексте данного исследования. Исследование показало невысокую эффективность такой формы интеграции MOOK в аспекте формирования грамматических навыков. Кроме того, треть студентов выразили мнение о нехватке обратной связи от преподавателя, дополнительных упражнений / дополнительной отработки, обсуждения материала с сокурсниками.

Интеграция MOOK в дисциплину задает временные рамки и внешние цели, создавая мотивацию для его освоения, однако вовлеченность студентов может быть неполноценной. Самостоятельная работа с онлайн-курсами требует использования умений саморегуляции, неразвитость которых может отрицательно влиять на вовлеченность [24]. Некоторые студенты имеют трудности с вовлеченностью при работе с MOOK из-за ограниченных возможностей для взаимодействия и поддержки [22]. Слабая социальная вовлеченность является признанным недостатком онлайн-курсов [23].

MOOK может стать мощным инструментом индивидуализации, при этом его недостатки могут быть нивелированы, если работа с материалами курса будет не только осуществляться в индивидуальном порядке, а будет дополняться совместными аудиторными обсуждениями и оценочными мероприятиями в аудитории [16]. В гуманитарных науках коммуникативная составляющая учебного процесса, по всей видимости, играет большую роль, чем в естественных, поэтому работа с MOOK, сочетающаяся с тьюторской поддержкой, более эффективна, чем самостоятельное освоение иностранного языка [14]. Такая социальная составляющая особенно важна при овладении иностранным языком как инструментом коммуникации [5].

Кроме того, социальная вовлеченность стимулирует когнитивную

вовлеченность, т.е. более интенсивную работу с обучающими видео и другими материалами [21]. Можно утверждать, что когнитивная вовлеченность студентов в данном исследовании была неполноценной, т.к. треть респондентов отметили, что им не хватило дополнительной обработки материала.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что интеграция MOOK оказала положительное влияние на формирование грамматических навыков и была позитивно воспринята студентами. Однако для достижения заметного эффекта самостоятельной работы с MOOK может быть недостаточно. Видится необходимым встраивать онлайн-курсы в контекст смешанного обучения с аудиторной и консультационной поддержкой для достижения лучших результатов. Дальнейшие исследования могут сравнить эффективность языковых MOOK, интегрируемых в университетскую дисциплину в различных форматах.

#### Список источников

1. Боголепова С. В., Бакулев А. В. Доказательное проектирование языкового курса // Педагогика. 2020. № 8. С. 80–91 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44023840> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Бугайчук К. Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-dstantsionnye-kursy-istoriya-tipologiya-perspektivy> (дата обращения: 15.01.2022).
3. Еремицкая И. А., Ахунжанова Н. А. Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза: проблемы и возможности // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 198–200 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-onlayn-kurosov-v-obrazovatelnyy-protsess-vuza-problemy-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 15.01.2022).
4. Захарова У. С., Танасенко К. И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2019. № 3. С. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
5. Преснухина И. А., Елкина И. М., Фетисова Л. И. Учет самооценки и ожиданий студентов от изучаемой дисциплины при разработке программ по иностранному языку в неязыковом вузе в системе дистанционного образования // Ценности и смыслы. 2013. № 4 (26). С. 101–115 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-samootsenki-i-ozhidaniy-studentov-ot-izuchaemoy-distipliny-pri-razrabotke-programm-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-v> (дата обращения: 04.03.2022).
6. Рощина Я. М., Рощина С. Ю., Рудаков В. Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC): опыт российского образования // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2018. № 1. С. 174–199. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199.
7. Bralić A., Divjak B. Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15, No. 2. P. 1–16. DOI:10.1186/s41239-017-0085-7.
8. Chapman S. A., Goodman S., Jawitz J., et al. A strategy for monitoring and evaluating massive open online courses // Evaluation and Program Planning. 2016. Vol. 57. P. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.006>.
9. Clair R. S., Winer L., Finkelstein A., et al. Big hat and No cattle? The implications of MOOCs for the adult learning landscape // The Canadian Journal for the Study of Adult Education. 2015. Vol. 27, No.

3. P. 65–82 [Электронный ресурс]. URL: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/3866> (дата обращения: 15.01.2022).

10. *DeBoer J. A., Ho D., Stump G.S.*, et al. Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses // *Educational Researcher*. 2014. Vol. 43, No. 2. P. 74–84. DOI: 10.3102/0013189X1452303.

11. *Hew K.F., Hu X., Qiao C.*, et al. What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach // *Computers & Education*. 2020. Vol. 145. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103724.

12. *Jaggars S., Bailey T.* Effectiveness of Fully Online Courses for College Students: Response to a Department of Education Meta-Analysis // Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/effectiveness-fully-online-courses.html> (дата обращения: 15.01.2022).

13. *Jong P.G. M., Pickering J.D., Hendriks R.A.*, et al. Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching // *Medical Teacher*. 2020. Vol. 42, No. 4. P. 393–397. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1571569.

14. *Larionova V., Brown K., Bystrova T.*, et al. Russian perspectives of online learning technologies in higher education. An empirical study of a MOOC // *Research in Comparative and International Education*. 2018. Vol. 13, No. 1. P. 70–91. DOI: 10.1177/1745499918763420.

15. *Littenberg-Tobias J., Reich J.* Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program // *The Internet and Higher Education*. 2020. Vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100759>.

16. *Moura V.F., de Souza C. A., de Viana A. B. N.* The use of Massive Open Online Courses (MOOCs) in blended learning courses and the functional value perceived by students // *Computers & Education*. 2021. Vol. 161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104077>.

17. *Ragusa A. T., Crampton A.* Sense of connection, identity and academic success in distance education: Sociologically exploring online learning environments // *Rural Society*. 2018. Vol. 27, No. 2. P. 125–142. DOI: 10.1080/10371656.2018.1472914.

18. *Sallam M.H., Martin-Monje E., Li Y.* Research trends in language MOOC studies: a systematic review of the published literature (2012–2018) // *Computer Assisted Language Learning*. 2020. DOI: 10.1080/09588221.2020.1744668.

19. *Sokolik M.* What Constitutes an Effective Language MOOC? // *Language MOOCs / E. M. Monje, E. Bárcena (Eds.)*. Poland: De Gruyter, 2014. P. 16–32. DOI: <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>.

20. *Voroboyova A.* Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): opportunities and restrictions in educational university environment // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No 2. P. 136–146. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.11.

21. *Wang K., Zhu Ch.* MOOC-based flipped learning in higher education: students’ participation, experience and learning performance // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16, No. 33 [Электронный ресурс]. URL: <https://d-nb.info/1202079032/34> (дата обращения: 15.01.2022).

22. *Wang W., Guo L., He L.*, et al. Effects of social-interactive engagement on the dropout ratio in online learning: insights from MOOC // *Behaviour & Information Technology*. 2019. Vol. 38, No. 6. P. 621–636. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1549595.

23. *Wang X., Hall A. H., Wang Q.* Investigating the implementation of accredited massive online open courses (MOOCs) in higher education. The boon and the bane // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35, No. 3. DOI: 10.14742/ajet.3896.

24. *Yadira L., De A., Sancho-Vinuesa T.*, et al. Atypical: Analysis of a massive open online course (MOOC) with a relatively high rate of program completers // *Global Education Review*. 2015. Vol. 2, No. 3. P. 68–81 [Электронный ресурс]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074109> (дата обращения: 15.01.2022).

**References**

1. *Bogolepova S. V., Bakulev A. V.* Dokazatel'noe proektirovanie yazykovogo kursa // *Pedagogika*. 2020. № 8. S. 80–91 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44023840> (data obrashcheniya: 15.01.2022). [In Rus].
2. *Bugajchuk K. L.* Massovye otkrytye distantsionnye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2013. № 3. S. 148–155 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-distantsionnye-kursy-istoriya-tipologiya-perspektivy> (data obrashcheniya: 15.01.2022). [In Rus].
3. *Eremickaya I. A., Ahunzhanova N. A.* Vnedrenie onlajn-kursov v obrazovatel'nyj process vuza: problemy i vozmozhnosti // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021. № 2 (87). С. 198–200 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-onlajn-kursov-v-obrazovatelnyy-protsess-vuza-problemy-i-vozmozhnosti> (data obrashcheniya: 15.01.2022). [In Rus].
4. *Zaharova U. S., Tanasenko K. I.* MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej // *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*. 2019. № 3. S. 176–202. DOI: 10.17323/1814–9545–2019–3–176–202. [In Rus].
5. *Presnuhina I. A., Elkina I. M., Fetisova L. I.* Uchet samoocenki i ozhidaniy studentov ot izuchaemoy discipliny pri razrabotke programm po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze v sisteme distantsionnogo obrazovaniya // *Cennosti i smysly*. 2013. № 4 (26). S. 101–115 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-samoocenki-i-ozhidaniy-studentov-ot-izuchaemoy-discipliny-pri-razrabotke-programm-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-v> (data obrashcheniya: 04.03.2022). [In Rus].
6. *Roshchina Ya. M., Roshchina S. Yu., Rudakov V. N.* Spros na massovye otkrytye onlajn-kursy (MOOC): opyt rossijskogo obrazovaniya // *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*. 2018. № 1. S. 174–199. DOI: 10.17323/1814–9545–2018–1–174–199. [In Rus].
7. *Bralić A., Divjak B.* Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, No. 2. P. 1–16. DOI:10.1186/s41239–017–0085–7.
8. *Chapman S. A., Goodman S., Jawitz J., et al.* A strategy for monitoring and evaluating massive open online courses // *Evaluation and Program Planning*. 2016. Vol. 57. P. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.006>.
9. *Clair R. S., Winer L., Finkelstein A., et al.* Big hat and No cattle? The implications of MOOCs for the adult learning landscape // *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 2015. Vol. 27, No. 3. P. 65–82 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/3866> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
10. *DeBoer J. A., Ho D., Stump G. S., et al.* Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses // *Educational Researcher*. 2014. Vol. 43, No. 2. P. 74–84. DOI: 10.3102/0013189X1452303.
11. *Hew K. F., Hu X., Qiao C., et al.* What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach // *Computers & Education*. 2020. Vol. 145. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103724.
12. *Jaggars S., Bailey T.* Effectiveness of Fully Online Courses for College Students: Response to a Department of Education Meta-Analysis // *Community College Research Center, Teachers College, Columbia University*, 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/effectiveness-fully-online-courses.html> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
13. *Jong P. G. M., Pickering J. D., Hendriks R. A., et al.* Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching // *Medical Teacher*. 2020. Vol. 42, No. 4. P. 393–397. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1571569.
14. *Larionova V., Brown K., Bystrova T., et al.* Russian perspectives of online learning technologies in higher education. An empirical study of a MOOC // *Research in Comparative and International Education*. 2018. Vol. 13, No. 1. P. 70–91. DOI: 10.1177/1745499918763420.
15. *Littenberg-Tobias J., Reich J.* Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program // *The Internet and Higher Education*. 2020. Vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100759>.
16. *Moura V. F., de Souza C. A., de Viana A. B. N.* The use of Massive Open Online Courses (MOOCs) in

- blended learning courses and the functional value perceived by students // *Computers & Education*. 2021. Vol. 161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104077>.
17. *Ragusa A. T., Crampton A.* Sense of connection, identity and academic success in distance education: Sociologically exploring online learning environments // *Rural Society*. 2018. Vol. 27, No. 2. P. 125–142. DOI: [10.1080/10371656.2018.1472914](https://doi.org/10.1080/10371656.2018.1472914).
  18. *Sallam M. H., Martín-Monje E., Li Y.* Research trends in language MOOC studies: a systematic review of the published literature (2012–2018) // *Computer Assisted Language Learning*. 2020. DOI: [10.1080/09588221.2020.1744668](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744668).
  19. *Sokolik M.* What Constitutes an Effective Language MOOC? // *Language MOOCs / E. M. Monje, E. Bårceña (Eds.)*. Poland: De Gruyter, 2014. P. 16–32. DOI: <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>.
  20. *Voroboyova A.* Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): opportunities and restrictions in educational university environment // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No 2. P. 136–146. DOI: [10.18355/XL.2018.11.02.11](https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11).
  21. *Wang K., Zhu Ch.* MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16, No. 33 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://d-nb.info/1202079032/34> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
  22. *Wang W., Guo L., He L., et al.* Effects of social-interactive engagement on the dropout ratio in online learning: insights from MOOC // *Behaviour & Information Technology*. 2019. Vol. 38, No. 6. P. 621–636. DOI: [10.1080/0144929X.2018.1549595](https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1549595).
  23. *Wang X., Hall A. H., Wang Q.* Investigating the implementation of accredited massive online open courses (MOOCs) in higher education. The boon and the bane // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35, No. 3. DOI: [10.14742/ajet.3896](https://doi.org/10.14742/ajet.3896).
  24. *Yadira L., De A., Sancho-Vinuesa T., et al.* Atypical: Analysis of a massive open online course (MOOC) with a relatively high rate of program completers // *Global Education Review*. 2015. Vol. 2, No. 3. P. 68–81 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074109> (data obrashcheniya: 15.01.2022).

### Информация об авторах

С. В. Боголепова — кандидат филологических наук, доцент  
М. А. Кирсанова — кандидат филологических наук, доцент

### Information about the authors

S. V. Bogolepova — PhD (Philology), Associate Professor  
M. A. Kirsanova — PhD (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 17.01.2022; одобрена после рецензирования 28.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.  
The article was submitted 17.01.2022; approved after reviewing 28.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.