



Применение онлайн-ресурсов и наставничества на занятиях по практике английского языка для выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноуровневых группах

Александра Игоревна Дашкина 

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

Аннотация

Актуальность. На младших курсах уровень владения иностранным языком студентов лингвистических направлений, обучающихся в одной группе, часто неодинаков из-за различий в их подготовке в период обучения в школе. Выбор оптимального способа обучения студентов в разноуровневых группах лингвистических направлений необходим для повышения качества их языковой подготовки. Это представляется актуальным, поскольку иностранный язык будет являться инструментом их профессиональной деятельности в будущем. Эта актуальность определяет цель исследования, состоящую в сравнении способов выравнивания уровня студентов, обучающихся в разноуровневых группах.

Материалы и методы. Рассмотрены научные труды, посвященные проблемам работы в разноуровневых группах, использованию онлайн-ресурсов при обучении иностранным языкам, а также совместной учебно-познавательной деятельности студентов. На занятиях по практике иностранного языка проводился эксперимент, в котором участвовало 63 человека, с целью сравнения двух способов выравнивающего обучения: с помощью онлайн-ресурсов и посредством групповой работы с применением наставничества. В контрольной группе в течение эксперимента студенты индивидуально выполняли домашние задания по трем аспектам практики иностранного языка (монологической речи, чтению и грамматике), которые проверялись на аудиторном занятии во фронтальном режиме. В экспериментальной группе № 1 те же самые домашние задания выполнялись на дистанционной платформе в малых группах под руководством студента-наставника. В экспериментальной группе № 2 студенты выполняли домашние задания с применением онлайн-ресурсов, соответствующих их уровню языковой подготовки.

Результаты исследования. При сравнении результатов диагностического и финального занятий оказалось, что групповая организация с применением наставничества способствует более эффективному усвоению материала при выравнивающем обучении студентов лингвистических направлений. Суммарный показатель в ЭГ № 1, в которой задания выполнялись в командах, вырос на 14,7 % больше, чем в КГ, где единые для всех задания выполнялись индивидуально и проверялись во фронтальном режиме, и на 8,6 % больше, чем в ЭГ № 2, где студенты автономно выполняли индивидуализированные задания. Это объясняется тем, что при работе в малых группах каждый учащийся имеет возможность посвятить больше времени совершенствованию своих языковых навыков, поскольку повышается его

степень вовлеченности в выполнение задания. Подготовка домашних заданий с применением индивидуализированных онлайн-ресурсов способствовала выравнивающему обучению в меньшей мере, чем групповая работа. Результаты финального занятия иллюстрируют, что в ЭГ № 1 наблюдается наименьший разрыв (13 баллов) между максимальным и минимальным показателями. Это указывает на то, что групповая работа и наставничество в наибольшей степени помогают преодолеть разрыв между уровнями подготовки отдельных учащихся. В ЭГ № 2 разрыв между максимальным и минимальным показателями был намного значительнее и составлял 24 балла. Настолько значительное различие объясняется тем, что студенты с недостаточным уровнем владения иностранным языком автономно выполняли задание, не имея возможности совершенствовать свои иноязычные навыки в процессе общения с другими учащимися.

Выводы. Результаты эксперимента позволяют прийти к выводу, что наилучшим способом выравнивающего обучения является комбинирование использования онлайн-ресурсов с работой в малых командах с применением наставничества.

Ключевые слова: выравнивание, разноуровневые группы, наставничество, онлайн-ресурсы, групповая работа, дистанционная платформа, монолог, чтение, грамматика

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: А.И. Дашкина – дизайн и организация исследования, анализ научной литературы по проблематике, проведение эксперимента, анализ полученных данных, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Дашкина А.И. Применение онлайн-ресурсов и наставничества на занятиях по практике английского языка для выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноуровневых группах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 299-320. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-299-320>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-299-320>

Applying online resources and peer guidance in EFL practice classes as means of leveling training in multi-level groups of students majoring in linguistics

Alexandra I. Dashkina 

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

Abstract

Importance. In freshman and sophomore years students majoring in linguistics are often at different levels of foreign-language proficiency since they were provided with similar training at school. Given the fact that the foreign language will be their indispensable tool of trade in the future career, it is essential to determine the best possible way of teaching linguistic majors in multi-level groups in order to improve the quality of their foreign-language training. The relevance of research into linguistic majors' professional development determines the aim of the study, which involves

comparing the ways of organizing the work in multi-level groups so as to level the students' language skills.

Research methods. Scholarly works which describe the complexities of teaching students in multi-level groups, as well as those which focus on incorporating online resources and collaborative learning into foreign-language teaching are analyzed. The experiment described in the study was conducted in EFL practice classes and involved 63 subjects. It was aimed at comparing two techniques of leveling training: by getting the learners to use online resources and via collaborative learning accompanied with peer guidance. In the reference group the students independently did their home assignments, which included preparing a monologue, reading comprehension and grammar exercises. In the next class these assignments were jointly checked and analyzed. In exposure group № 1 the same home assignments were done in small teams using a teleconferencing facility, the top-performing students acting in the capacity of supervisors. In exposure group № 2 the learners did their home assignments applying online resources. The CEFR level of these resources was chosen in accordance with each student's foreign-language proficiency.

Result and Discussion. At the end of the experiment the learners' scores in the diagnostic and final classes were compared. The results illustrated that team learning produces the best learning outcomes and is more conducive to leveling training than the application of online resources. The aggregate increase in exposure group № 1, where the assignments were done in teams, was 14.7 % bigger than in the reference group and 8.6 % bigger than in exposure group № 2, where the individualized assignments were done autonomously. These results can be explained by the fact that when students work in small teams, each of them can spend more time upgrading his / her foreign-language skills due to greater involvement in doing the assignment. The application of individualized online resources contributed to leveling training to a lesser extent than team work with peer guidance. The results of the final class illustrate that exposure group № 1 had the smallest gap (13 points) between the maximum and minimum values, which allowed us to conclude that team work and peer guidance effectively bridge the gap between individual learners' outcomes. In exposure group № 2, the gap between the maximum and minimum values was much more significant and amounted to 24 points. This difference can be explained by the fact that the learners with low levels of foreign-language proficiency worked autonomously and had no opportunity to hone their skills by interacting with their peers.

Conclusion. The results of the experiment illustrate that the combination of using online resources and teamwork in small groups with peer guidance is the key to leveling training.

Keywords: leveling, multi-level groups, peer guidance, online resources, teamwork, teleconferencing facility, monologue, reading, grammar

Funding. This research received no external funding.

Author's Contribution: A.I. Dashkina – research design and organization, scientific literature analysis on the issue, experiment investigation, received data analysis, manuscript draft writing.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Dashkina, A.I. (2025). Applying online resources and peer guidance in EFL practice classes as means of leveling training in multi-level groups of students majoring in linguistics. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 2, pp. 299-320. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-299-320>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Онлайн-ресурсы используются повсеместно на всех уровнях иноязычного образования. Некоторые из них представляют собой дидактические материалы и могут использоваться педагогом в готовом виде, тогда как

другие являются источниками информации на иностранном языке (например, видео и тексты), на базе которых разрабатываются учебные задания. Использование онлайн-ресурсов на занятиях имеет значительные преимущества. Одно из них состоит в том, что они постоянно обновляются и не устаре-

вают, тем самым стимулируя интерес студентов. Кроме того, молодые люди проводят значительную часть своего времени, используя Интернет в развлекательных целях, поэтому он вызывает у них положительные эмоции. Следовательно, учебно-познавательная деятельность с применением онлайн-ресурсов ассоциируется в их сознании с приятным времяпрепровождением, и их мотивация повышается. Еще одним преимуществом использования онлайн-ресурсов является их мультимедийность, позволяющая получать информацию по нескольким каналам восприятия и, следовательно, лучше усваивать учебный материал. Кроме того, интернет-ресурсы позволяют каждому студенту обучаться в соответствии с его уровнем подготовки и индивидуальными особенностями.

Помимо онлайн-ресурсов, личностно-ориентированному подходу способствует наставничество, заключающееся в том, что студенты с более высоким уровнем языковой подготовки помогают учащимся с низким уровнем академической успеваемости в процессе работы в малых группах. В результате такой организации занятий каждый студент имеет возможность говорить на иностранном языке больше времени, чем при фронтальной работе. Объяснения студентов-наставников зачастую кажутся учащимся более доходчивыми, чем объяснения преподавателя, поскольку со сверстниками легче достичь взаимопонимания, и они лучше осознают, в чем состоят затруднения. Все указанные преимущества наставничества позволяют обеспечить индивидуализированный подход к каждому студенту.

Индивидуализированный подход особенно важен в разноуровневых группах, поскольку педагогу чрезвычайно трудно обеспечить полное понимание учебного материала всеми студентами, поддерживая при этом высокую познавательную мотивацию и интерес к предмету. Если преподаватель будет строить объяснение нового материала, рассматривая на студентов со средним уровнем языковой подготовки, учащиеся с более высоким и более низким уровнем не могут из-

влекать максимальную пользу из занятий. Так, на занятиях во фронтальном режиме зачастую не учитываются потребности учащихся с уровнем подготовки выше или ниже среднего. Проблема разноуровневых групп указывает на актуальность поиска оптимального способа организации выравнивающего обучения посредством обеспечения индивидуализированного подхода к каждому студенту.

Цель исследования состоит в сравнении двух способов выравнивания уровня студентов, обучающихся в разноуровневых группах. Первый способ состоит в применении онлайн-ресурсов, которые помогут учащимся с низким уровнем владения иностранным языком восполнить свои пробелы в знаниях, а студентам, чей уровень подготовки выше среднего, получать дополнительную языковую практику и продолжать совершенствоваться. Второй способ заключается в организации наставничества в ходе группового выполнения домашних заданий на корпоративной платформе MS Teams. В каждой малой группе студент с высоким уровнем языковой подготовки оказывает помощь своим партнерам по команде и при необходимости исправляет их ошибки. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- исследовать научные труды, посвященные проблемам работы в разноуровневых группах, использованию онлайн-ресурсов при обучении иностранным языкам, а также совместной учебно-познавательной деятельности студентов;
- разработать оценочные материалы и критерии оценивания для применения в ходе исследования на занятиях по чтению, грамматике и разговорной практике;
- провести эксперимент, позволяющий сравнить, какой из подходов – применение онлайн ресурсов или наставничество – более эффективен для выравнивающего обучения студентов в разноуровневых группах;
- исследовать результаты эксперимента и на их основе сделать вывод об оптимальном способе организации выравнивающего обучения студентов лингвистических

направлений в разноуровневых группах на занятиях по практике иностранного языка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

О.М. Забродина отмечает, что одной из проблем, с которой сталкиваются все педагоги, является необходимость работать в группах учащихся, уровень подготовки которых по тому или иному предмету существенно различается. Если педагог не уделяет указанной проблеме должного внимания, познавательный интерес студентов с высоким уровнем подготовки существенно снизится, тогда как учащиеся с недостаточным уровнем знаний будут испытывать психологический дискомфорт, что существенно скажется на качестве обучения [1]. Указанная проблема часто возникает при изучении любых предметов, в том числе иностранного языка. Различие в уровне подготовки объясняется продолжительностью времени его изучения, мотивацией учащихся, их способностью к усвоению языкового материала и их личными качествами, такими, как трудолюбие, сила воли и организованность. Не все студенты, сознающие, что их уровень подготовленности по той или иной дисциплине ниже, чем у других, задают преподавателю вопросы при возникновении непонимания. Это объясняется тем, что, стремясь избежать психологического дискомфорта, они не желают демонстрировать перед своими сверстниками и преподавателем недостаточность знаний по дисциплине. Задача педагога состоит в выборе такого подхода, который будет отвечать интересам всех студентов, независимо от их уровня, и при котором они максимально вовлекаются в учебно-познавательную деятельность, получая помощь в случае возникновения затруднений.

Таким образом, как утверждает Л.В. Балакирева, для того чтобы все учащиеся, независимо от уровня подготовки, активно участвовали в работе на занятии, следует применять дифференцированный подход, поскольку он дает студентам уверенность в своих знаниях и возможность в полной мере

раскрыть их творческий потенциал [2]. Указанный подход трудно применить при использовании фронтальной формы проведения занятий и выполнении одинаковых заданий всеми учащимися. Преподаватель может достигать дифференцированного подхода, используя различные способы организации занятий или применяя компьютерные ресурсы, позволяющие каждому учащемуся восполнить пробелы в знании материала.

Также, по мнению Н.В. Землянской, при работе в разноуровневых группах рекомендуется применять личностно-деятельностный подход, при котором студенты становятся субъектами учебной деятельности и имеют возможность обучаться в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией. В зависимости от своего уровня учащиеся должны получать задания разного объема. Также необходимы дополнительные материалы для самостоятельной работы студентов [3]. Хотя в своем исследовании Н.В. Землянская рассматривала неязыковые вузы, предложенный ею подход применим также при обучении студентов лингвистических направлений, где проблема разноуровневых групп, особенно на младших курсах, объясняется различием в подготовке, полученной студентами в школе. Таким образом, работа в разноуровневых группах предполагает тщательный отбор учебного материала, соответствующего потребностям различных учащихся.

С.А. Вдовина и И.М. Кунгурова указывают, что целью реализации индивидуальной образовательной траектории является предоставление каждому учащемуся возможности осваивать учебный материал в соответствии с его уровнем, индивидуальными потребностями и в своем темпе [4]. В разноуровневых группах выстраивание индивидуальной образовательной траектории представляется особенно актуальным, поскольку для студентов с недостаточным уровнем подготовки по предмету необходимо предусмотреть задания, способствующие ликвидации пробелов в знаниях, тогда как для наиболее подготовленных учащихся требуются допол-

нительные дидактические ресурсы повышенной сложности. Студенты со средним уровнем подготовки также должны получать материалы, позволяющие им закреплять то, что они изучили на аудиторном занятии.

По мнению Н.Е. Ряпиной, а также Е.В. Классен и О.В. Одеговой, для реализации дифференцированного подхода в разноуровневых группах современные исследователи предлагают применять как работу в командах, где студенты с более высоким уровнем языковой подготовки выступают в качестве наставников для учащихся с более низким уровнем успеваемости, так и разноуровневые дидактические материалы [5; 6]. Для того чтобы студенты более глубоко усваивали учебный материал и получали максимальную пользу от занятий, преподаватель в соответствии с конкретной учебной ситуацией выбирает либо групповую работу, либо задания разного уровня сложности.

В.В. Волкова указывает, что в качестве источника дополнительных разноуровневых дидактических материалов может выступать Интернет. Студентам может быть предложен просмотр видео на иностранном языке, сложность которых будет зависеть от их индивидуального уровня языковой подготовки. Помимо использования видео, преподаватель может рекомендовать студентам разнообразные многоуровневые онлайн-ресурсы [7]. В задачи педагога входит изучение материалов, доступных онлайн, и выбор из них тех, которые наиболее соответствуют уровню того или иного учащегося из разноуровневой группы.

Как отмечает П.В. Сысоев, в Интернете доступен широкий выбор электронных учебников по иностранному языку, которые могут использоваться в качестве дополнительного ресурса, углубляющего знания студентов по изучаемым темам. Помимо материалов, представленных в виде текстов, электронные учебники содержат ссылки на онлайн-ресурсы, которые позволяют учащимся получить обширную языковую и культурную практику [8]. Если в готовых электронных пособиях отсутствуют необходимые мате-

риалы, педагог может разработать обучающие электронные ресурсы на базе текстов и видео, доступных в Интернете.

В.В. Подлущая указывает, что в дидактические интернет-ресурсы, создаваемые преподавателями, легко внести необходимые изменения, что позволяет им долгое время сохранять свою актуальность [9]. Поскольку педагог знает из практического опыта уровень подготовки каждого студента, он может отбирать в зависимости от этого материалы в Интернете, например, тексты или видео, и разрабатывать задания на их основе. Авторские задания, рассчитанные на индивидуальный уровень учащихся, целесообразно применять в разноуровневых группах.

Н.А. Бузунова и В.В. Зудаева утверждают, что интернет-ресурсы играют важную роль в обеспечении личностно-ориентированного подхода к обучению. Их многообразие позволяет дифференцировать обучение в зависимости от уровня подготовки студентов и их индивидуальных способностей [10]. Указания из онлайн-ресурсов целесообразно задавать на дом, подбирая их в соответствии с уровнем каждого отдельного студента. Учащиеся могут автоматически проверять правильность их выполнения и на аудиторных занятиях сообщать преподавателю о допущенных ими ошибках и обсуждать возникшие трудности.

По мнению Е.В. Тимофеевой и Ю.А. Кайль, интернет-ресурсы также способствуют личностно-ориентированному подходу, поскольку они предоставляют преподавателю широкий выбор дидактических средств и методических приемов, позволяющих ему варьировать виды деятельности на занятиях [11]. Разнообразие форм работы повышает познавательный интерес и вовлекает в учебный процесс даже наименее мотивированных учащихся, что особенно актуально при работе в разноуровневых группах.

П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев указывают на дополнительное преимущество использования интернет-ресурсов: поскольку многие выпускники лингвистических направлений выберут преподавание иностран-

ного языка в качестве своей будущей карьеры, выполнение заданий с применением онлайн-ресурсов будет способствовать формированию их ИКТ-компетенции, то есть способности использовать доступные в Интернете материалы на иностранном языке для дидактических целей [12]. В ходе выполнения заданий у студентов сформируется более полное представление о том, как разрабатывать задания на основе доступных в Интернете текстов и видео. Кроме того, они научатся ориентироваться в готовых дидактических онлайн-ресурсах по иностранному языку.

Применение интернет-ресурсов не всегда позволяет учащимся использовать пройденный языковой материал в речи. М.В. Плеханова предлагает организовывать парную или групповую работу учащихся для того, чтобы увеличить время, отводимое на речевую деятельность [13]. Применение указанных форм работы при выравнивающем обучении может сочетаться с организацией наставничества, при котором учащиеся с недостаточным уровнем подготовки получают помощь от своих сверстников в ходе работы в малых группах. Благодаря групповым формам работы каждый студент получает больше возможности практиковать разговорную речь на занятиях по иностранному языку. При фронтальном обучении в группе, состоящей из 20 человек, учащиеся не имеют возможности внести существенный вклад в общую работу, поскольку на устное высказывание каждого из них приходится очень незначительный промежуток времени. Согласно наблюдениям Д.А. Яценко, часто в группах большого размера только несколько человек принимают активное участие в аудиторном занятии, и они, как правило, являются учащимися с наиболее высоким уровнем подготовки [14]. Таким образом, занятия во фронтальном режиме не подходят для разноуровневых групп, поскольку студенты с более низким уровнем языковой подготовки в указанных условиях не будут в достаточной мере вовлечены в аудиторную учебно-познавательную деятельность и, следовательно, не смогут совершенствовать владение иностранным языком.

Учебно-познавательная деятельность в парах или малых группах может вестись как на аудиторном занятии, так и на цифровых платформах, например, MS Teams. А.И. Дашкина указывает, что групповое выполнение домашнего задания в режиме телеконференции позволяет учащимся получить дополнительную языковую практику в ходе обсуждения выполняемых заданий [15]. Современные технологии дают возможность не только индивидуализировать учебный процесс и выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, но и выполнять работу в командах в режиме вебинара.

Совместная деятельность учащихся имеет ряд преимуществ помимо более высокой степени их вовлеченности в работу на занятии. По мнению П.С. Рао, она способствует внедрению подхода, ориентированного на учащегося, формирует навыки взаимодействия в команде, создает условия для активного обучения, позволяет членам малой группы обмениваться опытом и повышает их уверенность в себе [16]. Г.А. Шиян утверждает, что активное обучение, в свою очередь, способствует интерактивности и рефлексии, а также позволяет учащимся в полной мере применять свои знания и опыт [17]. Все рассмотренные ранее преимущества совместной учебно-познавательной деятельности указывают на целесообразность ее внедрения на занятиях по иностранному языку в разноуровневых группах. Когда студентам отводится центральное место в учебном процессе, учащиеся с недостаточным уровнем подготовки получают возможность более активно включаться в аудиторную работу в психологически комфортной обстановке малой группы и перенимать опыт партнеров по группе, выступающих в роли наставников. Психологический комфорт является значительным преимуществом совместной учебно-познавательной деятельности в разноуровневых группах. А.И. Дашкина отмечает, что учащиеся с более низким уровнем языковой подготовки не боятся допустить ошибку, употребляют новую лексику и грамматические конструкции и преодолевают языковой

барьер, работая в парах или малых группах со своими сверстниками [18]. Это позволяет им достичь языкового уровня, более приближенного к уровню подготовки наиболее продвинутых студентов, что в конечном счете способствует выравнивающему обучению.

М. Лааль и М. Лааль отмечают, что еще одним преимуществом групповой работы является более глубокое понимание учебного материала: студенты имеют возможность оценивать, анализировать и применять полученную информацию [19]. Учащиеся, выступающие в роли наставников, не только передают свои навыки работы с учебным материалом партнерам по малой группе, но и сами усваивают его более глубоко. Вопросы, возникающие в процессе обсуждения нового материала у членов малой группы, часто позволяют взглянуть на предмет с новой точки зрения. Кроме того, они порождают новые вопросы, заставляющие студентов исследовать многочисленные источники и тем самым далее углублять свои знания.

И.З. Нарзиева указывает на целесообразность формировать малые группы таким образом, чтобы они состояли из студентов с разным уровнем знаний, поскольку учащиеся с более высоким уровнем владения языком смогут оказать помощь студентам с недостаточным уровнем подготовки [20]. Студенты, выступающие в роли наставников, могут оказывать помощь своим партнерам по малой группе, не меняющей своего состава в течение семестра, не только на аудиторном занятии, но и в процессе выполнения домашнего задания. При этом педагогу необходимо контролировать, чтобы каждый член команды выполнял свою часть общего задания.

По наблюдениям А.Г. Канцур и А.В. Захаровой, при работе в малых подгруппах учащиеся с низким уровнем успеваемости часто ожидают, что их партнеры с высоким уровнем языковой подготовки возьмут на себя ответственность за конечный результат [21]. Данную проблему легко решить на аудиторном занятии, где педагог может наблюдать за тем, насколько активно члены малых групп участвуют в выполнении задания. Од-

нако и при групповом выполнении домашних заданий на дистанционной платформе участие каждого студента может быть проверено преподавателем либо в реальном времени, либо путем просмотра записи вебинара. При отсутствии возможности работать на дистанционных платформах педагог может потребовать у студентов предоставить ему переписку на английском языке, содержащую обсуждение домашнего задания в мессенджере или по электронной почте.

Р. Гаумер и К. Тантонг указывают, что для того, чтобы обучение в сотрудничестве повышало эффективность усвоения материала, оно должно применяться педагогом с определенной целью, и задания, предлагаемые для выполнения в команде, должны подходить для групповой работы. Объединение учащихся в команды для выполнения заданий нецелесообразно, если они могут быть выполнены индивидуально с меньшими затратами времени [22]. Так, при работе в разноуровневых группах некоторые студенты нуждаются в помощи учащихся с более высоким уровнем подготовки, поэтому обучение в сотрудничестве представляется необходимым.

Ученые указывают на неоспоримые преимущества как онлайн-ресурсов, так и наставничества при обучении студентов различным дисциплинам, в том числе иностранному языку. Для того чтобы выявить, какой способ организации занятий способствует более эффективному усвоению материала при выравнивающем обучении студентов лингвистических направлений в разноуровневых группах, был проведен эксперимент на занятиях по практике первого иностранного языка.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эксперимент проводился в осеннем семестре 2023 г. в трех группах студентов первого курса, обучающихся по направлению «Лингвистика». В эксперименте участвовали 63 студента (22 человека – в контрольной группе (КГ); 21 – в экспериментальной

группе № 1 (ЭГ № 1) и 20 – в экспериментальной группе № 2 (ЭГ № 2)). Цель эксперимента состояла в сравнении эффективности применения онлайн-ресурсов и наставничества для выравнивающего обучения студентов в разноуровневых группах. Эксперимент проводился на занятиях по практике первого иностранного языка, включающих одно занятие в неделю по чтению и два занятия по грамматике, а также на занятиях по разговорной практике (два раза в неделю).

В начале эксперимента во всех группах было проведено занятие, направленное на оценку исходного уровня подготовки студентов по разговорной практике, грамматике и чтению. В табл. 1 приведены этапы диагностики исходного уровня студентов.

Как указано в табл. 1, в течение первых 25 минут занятия каждый студент в течение одной минуты рассказывал о том, как он проводит свободное время, опираясь на следующие вопросы, выведенные на экран интерактивной доски:

1. How much leisure time do you have?
2. What do you do in your leisure time?
3. What is your favorite way of spending your leisure time?
4. What is your hobby?
5. Why and how did you take up this hobby?

Монолог оценивался по пятибалльной шкале. В табл. 2 приведены критерии оценивания монолога.

Из табл. 2 видно, что за монологическое сообщение о своих хобби студент мог получить от 0 до 5 баллов в зависимости от степени раскрытия темы и выполнения коммуникативной задачи, построения всего высказывания и отдельных предложений, а также количества грамматических, лексических и фонетических ошибок.

В течение следующих 35 минут студенты выполняли задания по чтению на основе короткого рассказа Э. Хемингуэя “Cat in the Rain”. Они включали в себя задания на понимание содержания текста (определение истинности/ложности утверждений и множественный выбор) и вопросы на анализ литератур-

ного произведения. Ниже приведены примеры заданий и вопросов.

Identify whether the following statements are true or false.

The Americans were staying in a hotel room facing the square. (F – They were staying in a hotel room facing the sea and the public garden)

There were only two Americans staying at the hotel. (T)

Choose the correct option:

The story was set in ...

A. France.

B. Italy.

C. Spain.

The cat was sitting under ...

A. one of the tables.

B. the eaves.

C. one of the palm trees.

Answer the following questions.

1. Why does the woman want to rescue the cat? (She wants to rescue the cat because she identifies herself with it. She suffers from her husband’s indifference like this cat that wants to take shelter from the rain.)

2. Why does the author emphasize the American wife’s warm attitude towards the hotel keeper? (He emphasizes her warm attitude towards the hotel keeper because she doesn’t get enough consideration and appreciation from her husband).

Таблица 1
Этапы диагностики
исходного уровня студентов
Table 1
The stages of determining
the students’ initial level

№ п/п	Вид деятельности	Время, минут
1	Монологическая речь	25
2	Задание по чтению	35
3	Грамматический тест	30

Источник: составлено автором.
Source: compiled by the author.

Таблица 2

Критерии оценивания монолога
The criteria of assessing a monologue

Table 2

Описание критерия	Баллы
Коммуникативная задача не выполнена; монолог длился менее 20 секунд; в речи нет вступления и заключения; между предложениями нет логической связи; студент не может правильно построить предложение; допущено 10 и более грамматических ошибок, 10 и более лексических ошибок, 10 и более ошибок в произношении слов	0
Коммуникативная задача почти не выполнена (слушателю трудно воспринять почти не связанные между собой обрывки информации); монолог длился 20–30 секунд; в речи нет вступления и заключения; логическая связь между предложениями практически отсутствует; большинство предложений неправильно структурированы; допущено 8–9 грамматических ошибок, 8–9 лексических ошибок, 8–9 ошибок в произношении слов	1
Коммуникативная задача выполнена на 30–40 % (слушатель понимает только общую суть сообщения); монолог длится 31–40 секунд; в речи отсутствует либо вступление, либо заключение; большинство предложений неправильно структурированы; допущено 6–7 грамматических ошибок, 6–7 лексических ошибок, 6–7 ошибок в произношении слов	2
Коммуникативная задача выполнена на 50–60 % (слушатель понимает общую суть сообщения, а также некоторые отдельные детали); монолог длится 41–50 секунд; в речи отсутствует либо вступление, либо заключение; половина предложений неправильно структурированы либо имеют слишком примитивную структуру; допущено 4–5 грамматических ошибок, 4–5 лексических ошибок, 4–5 ошибок в произношении слов	3
Коммуникативная задача выполнена на 70–95 % (слушатель хорошо понимает общую суть сообщения, а также большинство отдельных деталей); монолог длится 51–57 секунд, либо он длится более 60 секунд и прерывается педагогом, в результате чего сообщение остается логически незавершенным. В речи присутствует вступление и заключение, но они не вполне правильно построены (например, вступление не отражает сути дальнейшего сообщения или говорящий приводит в заключительной фразе новые аргументы). Отдельные предложения неправильно структурированы либо имеют слишком недостаточно сложную структуру; допущено 2–3 грамматические ошибки, 2–3 лексические ошибки, 2–3 ошибки в произношении слов	4
Коммуникативная задача выполнена на 96–100 % (слушатель хорошо понимает как общую суть сообщения, так и отдельные детали); монолог длится 58–61 секунд, сообщение является логически завершенным. В речи присутствуют правильно построенные вступление и заключение. Предложения правильно структурированы и имеют сложную и разнообразную структуру; допущено не более 1 грамматической ошибки, не более 1 лексической ошибки, не более 1 ошибки в произношении слов	5

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

Тестирование по чтению включало 10 вопросов на определение истинности/ложности утверждений, 10 вопросов на множественный выбор и 3 вопроса на литературный анализ. Максимально студенты могли набрать 23 балла за задание по чтению.

В течение оставшихся 30 минут занятия студенты выполняли грамматический тест, состоящий из 32 заданий на множественный выбор, выявляющий их знания по грамматике, которые студенты первого курса приоб-

рели за время обучения в школе. Ниже приведен пример задания из теста.

A number of brand-new office blocks ... opposite the station at the moment.

- A. are building
- B. are being built**
- C. have been building
- D. are been built

На диагностическом занятии студенты максимально могли набрать 60 баллов (5 баллов за монолог, 23 балла за чтение и

Таблица 3

Результаты диагностического занятия

Table 3

The results of the diagnostic class

Студенты (№ п/п)	Монолог			Чтение			Грамматика			Суммарный балл		
	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2
1	1	3	2	12	14	12	21	25	23	34	42	37
2	1	1	3	10	11	14	20	21	25	31	33	42
3	3	2	1	14	12	10	25	22	19	42	36	30
4	2	4	2	11	18	14	21	26	26	34	48	42
5	1	1	2	11	9	12	19	20	23	31	30	37
6	2	1	1	14	11	10	24	21	20	40	33	31
7	2	2	1	12	12	11	23	23	22	37	37	34
8	1	3	1	10	15	10	18	25	20	29	43	31
9	3	2	4	16	13	17	25	24	27	44	39	48
10	2	1	3	12	9	14	22	18	25	36	28	42
11	4	3	3	17	16	15	26	26	25	47	45	43
12	2	3	2	11	14	12	21	25	23	34	42	37
13	3	2	1	13	12	10	25	22	19	41	36	30
14	1	2	1	10	13	10	20	23	20	31	38	31
15	2	1	1	13	10	9	24	20	18	39	31	28
16	2	3	4	12	16	16	22	26	26	36	45	46
17	4	3	2	15	14	12	26	24	23	45	41	37
18	1	2	2	11	13	12	20	24	23	32	39	37
19	3	1	3	14	11	15	25	20	25	42	32	43
20	2	3	2	12	15	13	21	25	24	35	43	39
21	3	2		15	12		26	21		44	35	
22	1			10			20			31		
Средний балл, %	2,09 (41,8)	2,1 (42)	2,05 (41)	12,5 (54,3)	12,8 (55,7)	12,4 (53,9)	22,45 (70,15)	22,9 (71,6)	22,8 (71,25)	37,04 (61,7)	37,9 (63,2)	37,25 (62,1)

Источник: рассчитано и составлено автором.
 Source: calculated and compiled by the author.

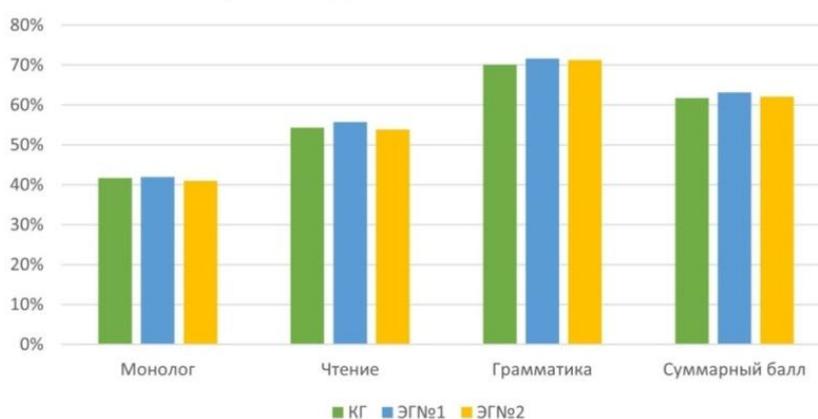


Рис. 1. Диаграмма по результатам диагностического занятия
 Fig. 1. The chart of the diagnostic class results

Источник: рассчитано и составлено автором.
 Source: calculated and compiled by the author.

Таблица 4

Домашние задания в ходе эксперимента

Table 4

Home assignments in the course of the experiment

Виды деятельности	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2
Монолог	Подготовка сообщения по единой теме		Подготовка индивидуальных сообщений. Вопрос выбирается из онлайн-ресурса в зависимости от уровня подготовки студента
	Индивидуально	В малых группах в MS Teams	
Чтение	Чтение одинакового для всех текста и выполнение заданий по нему, разработанных педагогом		Чтение индивидуальных текстов, сложность которых зависит от уровня подготовки каждого студента, и выполнение сопровождающих их онлайн-заданий
	Индивидуально	В малых группах в MS Teams	
Грамматика	Выполнение одинаковых для всех упражнений из дополнительных учебников		Выполнение индивидуальных грамматических онлайн-заданий, сложность которых зависит от уровня подготовки каждого студента
	Индивидуально	В малых группах в MS Teams	

Источник: составлено автором.
Source: compiled by the author.

32 балла за грамматический тест. В табл. 3 приведены результаты, набранные всеми участниками эксперимента за диагностическое занятие.

На рис. 1 приведены результаты диагностического занятия. Средний уровень языковой подготовки во всех группах, участвующих в эксперименте, примерно одинаков. Студенты были наиболее успешны в грамматических заданиях, но они набрали наименьшее количество баллов в монологической речи. Однако табл. 3 иллюстрирует значительное различие в уровнях подготовленности отдельных студентов внутри каждой группы. Их различия в суммарном балле находятся в диапазоне от 31 до 47 баллов, что указывает на необходимость повышения уровня языковой подготовки студентов, набравших наименьшее количество баллов. Предполагалось, что эта цель была достигнута благодаря выполнению ряда заданий, предлагаемых студентам в ходе эксперимента.

В табл. 4 приведены домашние задания по разговорной практике, чтению и грамматике, выполняемые студентами КГ, ЭГ № 1 и ЭГ № 2 в ходе эксперимента.

Как указано в табл. 4, все три группы, участвующие в эксперименте, получали тот

же объем дополнительных заданий для домашней самостоятельной работы по разговорной практике, чтению и грамматике. Так, по разговорной практике все учащиеся КГ должны были индивидуально подготовить одноминутное сообщение на основе предложенного педагогом вопроса на тему в рамках базового учебника. Например, при изучении раздела № 2 Straightforward upper-intermediate, посвященного теме «Животные», все студенты должны были подготовить сообщение на тему «Каковы преимущества домашнего питомца в воспитании детей?».

В ЭГ № 1, так же, как и в КГ, студенты готовили сообщение на одну минуту по теме, касающейся изучаемого раздела из Straightforward upper-intermediate. Отличие состояло в том, что студенты ЭГ № 1 разделялись на малые группы по 3–4 человека, состоящие из учащихся с низким, средним и высоким уровнем подготовки по иностранному языку. Малые группы выполняли задание совместно в MS Teams, обмениваясь на английском языке идеями по подготавливаемой теме.

Студент, владеющий языком на более высоком уровне и выполняющий роль наставника, направлял обсуждение и указывал партнерам на их ошибки. В процессе обсуж-

дения все идеи записывались в чатах. Педагогу предоставлялась запись вебинара, чтобы у него была возможность проверить, имела ли место групповая работа. После обсуждения идей каждый член группы самостоятельно готовил свое сообщение и высылал его студенту-наставнику для исправления ошибок.

В ЭГ № 2 преподаватель давал студентам индивидуальные темы из онлайн-ресурса в рамках изучаемого раздела из *Straightforward upper-intermediate*. Сложность темы зависела от уровня подготовки студента. Так, при изучении 2-го раздела базового пособия, посвященного теме «Животные» из онлайн-ресурса *90 ESL conversation questions about animals | Learn English (learnenglisheveryday.com)* выбирались достаточно легкие и не требующие глубокого анализа вопросы, относящиеся к теме “Animals” для менее подготовленных учащихся, например, “What are the most famous animals in the world?”. Студенты с высоким уровнем подготовки получали более сложные вопросы из ресурса *Ultimate List of 200 Animals Essay Topics – EduBirdie.com*, такие как “How can animal abuse and cruelty to animals be prevented?”. Учащимся, владеющим английским языком на среднем уровне, предлагались посильные для них вопросы из ресурса *30 Debate Topics About Animals And Animal Rights – TopicsForClass*, например, “Are zoos beneficial to animals?”. Таким образом, обеспечивался дифференцированный подход к каждому студенту путем использования различных онлайн-ресурсов. Подготовленные монологи проверялись во всех трех группах во фронтальном режиме на аудиторных занятиях.

В качестве дополнительных заданий по чтению студенты КГ подготавливали произведения, соответствующие по тематике разделам *Straightforward upper-intermediate*, изучаемым в течение семестра наряду со сборником коротких рассказов *Twentieth-Century Stories*, который они проходили на аудиторных занятиях. Так, когда при изучении раздела № 4 *Straightforward upper-intermediate* затрагивалась тема «Права человека», в частности, «Борьба за права афроамериканцев

в США», студенты читали короткий рассказ Д.Д. Сэлинджера «Грустный мотив». Главная героиня, негритянская джазовая певица Лида-Луиза Джонс, умирает, поскольку ни одна американская больница не оказывает ей своевременной медицинской помощи из-за ее цвета кожи. В зависимости от размера рассказа, он мог делиться на несколько частей (каждое домашнее задание состояло из 1–2 страниц текста и 8 заданий на истинность/ложность утверждений, 8 лексических заданий на заполнение пробелов в предложениях и одного вопроса на критическое осмысление прочитанного). Материалы для домашних заданий разрабатывались педагогом.

Студенты ЭГ № 1 получали те же задания, что и учащиеся КГ. Отличие состояло в том, что они проверяли и обсуждали их на платформе MS Teams в описанных выше малых группах. Перед вебинаром студенты с низким и средним уровнем владения языком должны были отметить те части текста и задания, которые вызывали у них затруднения. Студент, выступающий в качестве наставника, помогал им с возникшими в процессе работы с текстом затруднениями. В случае, если он сам не знал ответа, учащийся консультировался с педагогом на следующем аудиторном занятии. В ходе вебинара также обсуждался вопрос на критическое осмысление текста.

Студенты ЭГ № 2 работали с электронными ресурсами, содержащими задания на чтение, рассчитанными на разные уровни владения языком. Студенты, набравшие низкий балл на диагностическом занятии, работали с текстами, рассчитанными на уровень B2, а в единичных случаях даже на B1, тогда как учащиеся с наиболее высокими результатами получали задание по текстам уровня C1. Двум студентам ЭГ № 2 даже предлагались задания по чтению уровня C2. В качестве источника материалов использовался онлайн-ресурс *Reading | LearnEnglish (britishcouncil.org)*, содержащий тексты с подготовительными лексическими упражнениями и с заданиями на понимание прочитанного (множественный выбор, заполнение пробелов

лов, подстановка предложений в текст по смыслу), а также с одним открытым вопросом на обсуждение. Студенты уровня C2 работали с заданиями, содержащимися в приложении *C2 Proficiency Exam – Multiple Choice Reading Exercises (esl-lounge.com)*. Поскольку в этом ресурсе отсутствуют вопросы на обсуждение, педагог сам формулировал их.

В КГ при выполнении домашних заданий использовались учебники Macmillan English Grammar in Context (автор Michael Vince), CPE Use of English, examination practice (автор Virginia Evans), а также Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency (авторы Richard Side и Guy Wellman) в качестве источников дополнительных материалов по грамматике. Одно домашнее задание включало в себя 3 упражнения по изучаемой теме на перефразирование, открытие скобок, заполнение пробелов или множественный выбор. Студенты ЭГ № 1 выполняли одинаковый с КГ объем заданий по указанным выше учебникам. Отличие заключалось в том, что студенты КГ работали индивидуально, тогда как учащиеся ЭГ № 1 работали в MS Teams в тех же малых группах, что и при выполнении заданий по чтению и монологической речи. В ходе вебинара ответы по упражнениям сначала предлагались студентами, владеющими иностранным языком на низком уровне, затем на среднем, после чего они исправлялись или одобрялись студентами, выступающими в роли наставников. В течение каждого вебинара велась запись для того, чтобы педагог мог проверить то, насколько активно студенты участвовали в работе малых групп.

В ЭГ № 2 студентам предлагались разноуровневые интернет-ресурсы с онлайн-заданиями по грамматике, рассчитанными на разные уровни владения иностранным языком в том же объеме, что и в КГ и ЭГ № 1. Использовались такие приложения, как *CEFR Grammar levels (examenglish.com)*, *Advanced English Grammar Tests – English Tests Online, Grammar exercises – 2 (agendaweb.org)*, Онлайн-опросы в *Online Test Pad | Online Test Pad*, а также задания из грамматической сек-

ции British Council. Студенты с низким уровнем подготовки получали задания уровней B1-B2; со средним – B2-C1, с высоким – C1-C2. Студенты ЭГ № 2 работали самостоятельно, имея возможность проверить свои результаты онлайн в ходе выполнения заданий. Во всех трех группах выполнение заданий проверялось на аудиторном занятии.

Финальное занятие проводилось в том же формате, что диагностическое. В течение первых 25 минут занятия каждый студент в течение одной минуты говорил без подготовки на тему Trends and Appearance, которая изучалась по базовому учебнику в течение осеннего семестра. На экран интерактивной доски были выведены следующие опорные вопросы, которые затрагивались на занятиях в рамках эксперимента:

1. What are the modern youth trends in your country?
2. Why do people pay attention to trends and fashions?
3. What measures can people take to improve their own appearance?
4. How important is it for you to look good?
5. How do you feel about body positivity?

Монолог оценивался по критериям, указанным в табл. 2.

В течение следующих 35 минут студенты выполняли задания по чтению на основе короткого рассказа Г. Грина “The End of the Party”, соответствующего разделу “Fears and Phobias” из базового учебника. Они включали в себя те же виды заданий на понимание содержания текста, что предлагались на диагностическом занятии (определение истинности/ложности утверждений и множественный выбор) и вопросы на анализ литературного произведения. Ниже приведены примеры заданий и вопросов.

Identify whether the following statements are true or false.

1. Francis and Peter Morton had never been invited to Mrs. Henne-Falcon’s children’s party before. (F – They had been at her party a year before.)
2. Peter was a few minutes older than Francis. (T)

Choose the correct option:

... was **NOT** mentioned among the games played at Mrs. Henne-Falcon's children's party.

A. Blind man's bluff

B. Leapfrog

C. Egg-and-spoon race

When Francis malingered, he pretended to have ...

A. a cold.

B. a toothache.

C. a headache.

Answer the following questions.

1. What are the psychological differences between Peter and Francis? (Peter is mentally strong and altruistic. He is responsive to his brother's emotional states. Francis is psycholog-

ically and emotionally impaired. He suffers from fears and phobias.)

Why are the adults to blame for Francis' death? (All the adults in the story including the twins' parents don't show enough considerations for Francis' fears. They ignore his reluctance to go to the party and to play hide-and-seek in the dark. The hostess doesn't allow Francis to refrain from playing the game because she doesn't want anything to interfere with her plans).

Как и на диагностическом занятии, тестирование по чтению включало 10 вопросов на определение истинности/ложности утверждений, 10 – на множественный выбор и 3 – на литературный анализ (всего 23 балла).

В табл. 5 и на рис. 2 отражены результаты финального занятия. В конце эксперимента

Таблица 5

Результаты финального занятия

Table 5

The results of the final class

Студенты (№ п/п)	Монолог			Чтение			Грамматика			Суммарный балл		
	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2	КГ	ЭГ № 1	ЭГ № 2
1	2	5	3	18	20	17	24	32	26	44	57	46
2	2	3	4	16	17	21	24	29	32	42	49	57
3	4	4	2	17	19	13	26	30	23	47	53	38
4	2	5	3	14	23	21	23	32	29	39	60	53
5	2	3	4	13	17	16	21	28	24	36	48	44
6	3	4	3	18	17	13	27	28	22	48	49	38
7	2	4	2	14	19	14	26	29	28	42	52	44
8	2	5	2	13	22	13	20	31	26	35	58	41
9	4	4	5	19	18	23	28	30	32	51	52	60
10	3	3	5	15	17	19	25	27	27	43	47	51
11	4	4	4	20	21	21	29	31	30	53	56	55
12	3	4	3	14	20	17	23	31	25	40	55	45
13	3	4	2	15	19	13	27	28	21	45	51	36
14	2	3	2	13	19	14	23	28	26	38	50	42
15	3	4	3	16	17	12	28	26	22	46	47	37
16	2	5	5	14	23	23	25	31	31	41	59	59
17	5	5	3	18	21	16	28	30	27	51	56	46
18	2	4	4	14	20	14	22	30	25	38	54	43
19	3	3	5	17	17	22	26	27	29	46	47	56
20	3	5	3	14	22	18	23	31	30	40	58	51
21	4	4		17	20		29	28		50	52	
22	2			13			21			36		
Средний балл, %	2,81 (56,2)	4,01 (80,2)	3,35 (67)	15,5 (67,4)	19,4 (84,3)	17 (73,9)	24,9 (77,8)	29,4 (91,9)	26,75 (83,6)	43,2 (72)	52,9 (88,2)	47,1 (78,5)

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

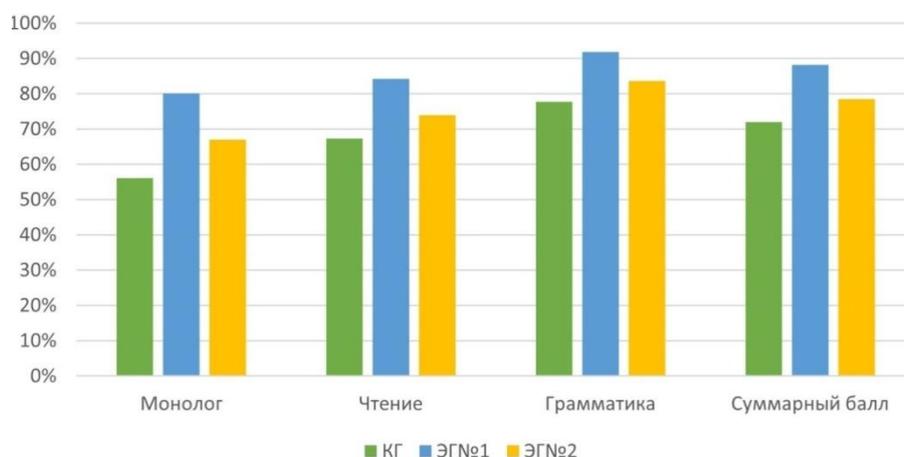


Рис. 2. Диаграмма по результатам финального занятия
Fig. 2. The chart of the final class results

Источник: составлено автором.
Source: compiled by the author.

было проведено сравнение результатов диагностического и финального занятий в КГ, ЭГ № 1 и ЭГ № 2. В КГ средний показатель за монолог вырос на 0,72 балла (14,4 %); за чтение – на 3 балла (13,1 %); за грамматический тест – на 2,45 балла (7,7 %), а суммарный показатель за все три вида тестовых заданий – на 6,16 балла (10,3 %). В ЭГ № 1 средний показатель за монолог вырос на 1,91 балла (38,2 %); за чтение – на 6,6 балла (28,6 %); за грамматический тест – на 6,5 балла (20,3 %), а суммарный показатель – на 15 баллов (25 %). В ЭГ № 2 средний показатель за монолог вырос на 1,3 балла (26 %); за чтение – на 4,6 балла (20 %); за грамматический тест – на 3,95 балла (12,35 %), а суммарный показатель – на 9,85 балла (16,4 %).

Из сравнения изменения результатов в КГ, ЭГ № 1 и ЭГ № 2 можно сделать вывод, что наибольший рост всех показателей наблюдался в ЭГ № 1. В ЭГ № 1 средний показатель за монолог вырос на 1,19 балла (23,8 %) больше, чем в КГ, и на 0,61 балла (12,2 %) больше, чем в ЭГ № 2. Средний показатель за чтение в ней вырос на 3,6 балла (15,5 %) больше, чем в КГ и на 2 балла

(8,6 %) больше, чем в ЭГ № 2, а за грамматический тест – на 4,05 балла (12,6 %) больше, чем в КГ, и на 2,55 балла (7,95 %) больше, чем в ЭГ № 2. Суммарный показатель в ЭГ № 1 вырос на 8,84 балла (14,7 %) больше, чем в КГ и на 5,15 балла (8,6 %) больше, чем в ЭГ № 2.

Однако табл. 5 указывает, что различие между наименьшим и наибольшим суммарным баллом в КГ находится в диапазоне от 36 до 53 и составляет 17 баллов; в ЭГ № 1 результаты колеблются от 47 до 60 баллов (различие составляет 13 баллов), а в ЭГ № 2 наименьший результат составляет 36 баллов, а наибольший результат равен 60 баллам, и различие между ними составляет 24 балла. Эти различия в результатах демонстрируют наибольшую эффективность способа выравнивания уровня студентов, примененного в ЭГ № 1.

ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты эксперимента указывают, что наставничество и применение онлайн-ресурсов являются эффективными инструментами

выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноуровневых группах, причем наставничество дает более высокие показатели. Во всех группах, участвовавших в эксперименте, так или иначе имело место выравнивание студентов с разными уровнями языковой подготовки, поскольку рост результатов учащихся, свободно владеющих английским языком, ограничивался максимальным количеством баллов. Более значительное возрастание результатов наблюдалось у студентов с изначальным низким и средним уровнями владения иностранным языком, поскольку первоначальный разрыв между их собственным уровнем и максимальным значением достаточно велик, что дает этим учащимся больше возможностей для совершенствования. Традиционная система, при которой студенты индивидуально подготавливают домашнее задание, проверяемое на аудиторном занятии во фронтальном режиме, также дала положительные результаты в ходе эксперимента (у студентов КГ баллы за финальный тест были выше, чем за диагностический). Однако при ней возрастание баллов было менее значительно, чем при применении наставничества и онлайн-ресурсов. Эффективность выравнивания уровня студентов в КГ была ниже, чем ЭГ № 1, поскольку при индивидуальной подготовке качество выполнения заданий зависело от индивидуальной подготовленности учащихся. Тем не менее, в ЭГ № 2 наблюдался более значительный разрыв между результатами отдельных студентов, чем в КГ. Это объясняется тем, что сложность заданий в ЭГ № 2 зависела от индивидуального уровня подготовленности каждого учащегося, и студенты с самым высоким языковым уровнем получали наиболее сложные упражнения, тем самым совершенствуя свои языковые навыки более эффективно, чем учащиеся с низким уровнем языковой подготовки. В КГ все студенты выполняли одинаковые задания, что способствовало более равномерным результатам на заключительном этапе эксперимента.

Применение интернет-ресурсов в ЭГ № 2 в ходе эксперимента позволило каждому учащемуся осваивать учебный материал в соответствии с его уровнем владения языком и индивидуальными потребностями. Так, при распределении тем для монологического высказывания, источником которых являлись интернет-ресурсы, учащиеся с низким уровнем языковой подготовки получали вопросы, ответ на которые не требовал сложных предварительных рассуждений, что позволяло им с легкостью аргументировать свое мнение и успешно справляться с коммуникативной задачей. Студенты, свободно владеющие иностранным языком, должны были ответить на сложные вопросы, не имеющие однозначного ответа, и обосновать свое мнение. Задания по чтению и грамматике в ЭГ № 2 также варьировались в зависимости от уровня владения языком того или иного студента. Поскольку доступные онлайн-ресурсы разрабатываются в соответствии с общеевропейской системой уровней владения иностранным языком CEFR, в ходе эксперимента задача педагога значительно облегчалась, и он мог с легкостью выбирать тексты и грамматические упражнения, рассчитанные на того или иного студента. Еще одним преимуществом индивидуального выполнения домашних заданий по чтению и грамматике с помощью интернет-ресурсов в ходе эксперимента являлась возможность проверки онлайн правильности ответов и внесения корректив при необходимости. Более значительное повышение среднего уровня по сравнению с КГ демонстрирует, что в целом индивидуализированные задания с применением онлайн-ресурсов являются эффективным способом изучения иностранного языка. Однако самый большой из всех трех групп разрыв между результатами отдельных студентов указывает на то, что данный способ не способствует в достаточной мере выравниванию уровня учащихся и равномерному усвоению материала.

Самый высокий результат в ЭГ № 1 объясняется высокой степенью вовлеченности

учащихся в выполнение заданий в ходе обучения в сотрудничестве. Студенты, выступающие в роли наставников, передавали своим партнерам по группе не только свои знания по иностранному языку, но также навыки и приемы работы с учебным материалом. Это помогало им в процессе объяснения закреплять и структурировать свои собственные знания. С другой стороны, работа в командах с применением наставничества помогла решить проблему недостаточной вовлеченности студентов с низким уровнем владения иностранным языком в решение общей задачи. Если при фронтальной работе в аудитории такие учащиеся могли избегать участия в общей дискуссии, при выполнении домашнего задания в малой группе это становится невозможным, поскольку их партнеры ожидают от них выполнения своей доли задания. Так, при подготовке сообщения на одну минуту все члены малых групп участвовали в обсуждении, направляемым студентом-наставником. Даже учащиеся с более низким уровнем владения языком были вынуждены включаться в дискуссию, поскольку они знали, что педагог может в любой момент подключиться к каналу или проверить запись вебинара в асинхронном режиме. Таким образом, все партнеры по команде совершенствовали свои речевые навыки.

Студенты ЭГ № 1 также достигли наиболее высоких показателей по чтению и грамматике, поскольку после выполнения заданий всеми членами малых групп в автономном режиме они проверялись в ходе командного обсуждения на дистанционной платформе, и допущенные ошибки анализировались и исправлялись. При этом студенты, выступающие в роли наставников, подробно объясняли, в чем состоит суть ошибок. Хотя ошибки, допущенные студентами в ЭГ № 2 при выполнении заданий по чтению и грамматике, также автоматически исправлялись, объяснения либо не предусматривались в онлайн-ресурсе, либо были недостаточно подробными. Кроме того, не исключено, что некоторые недобросовестные студенты, работая самостоятельно, не обращали внима-

ния на предоставляемые объяснения. В ходе проверки правильности выполнения заданий по чтению и грамматике на аудиторных занятиях в КГ ошибки также исправлялись, но при этом, в отличие от ЭГ № 1, не были учтены все трудности, возникшие у каждого студента в отдельности, поскольку при фронтальной работе в большой группе, как правило, индивидуальный подход практически невозможно обеспечить. В ЭГ № 1 по сравнению с КГ и ЭГ № 2 наблюдался не только наиболее значительный рост среднего показателя, но и наименьший разрыв между индивидуальными показателями студентов на финальном занятии, что указывает на эффективность наставничества и групповой работы при выравнивающем обучении.

Таким образом, в КГ средства выравнивающего обучения не использовались. Студенты индивидуально выполняли задания по подготовке монолога, чтению текста и грамматике, которые проверялись на аудиторном занятии. Указанная форма работы недостаточно подходит для занятий в разноуровневых группах студентов лингвистических направлений, поскольку основным фактором, влияющим на усвоение материала, является количество времени, посвященное каждым из них практическому применению иностранного языка в процессе общения. Кроме того, опыт показывает, что при фронтальной работе некоторые студенты, чей уровень владения иностранным языком ниже среднего в группе, зачастую не желают задавать педагогу вопросы в случае непонимания, чтобы не обнаруживать перед другими учащимися недостаточность своих знаний. Наоборот, при работе в малых группах студенты не испытывают психологического дискомфорта, задавая вопросы своему сверстнику, выступающему в качестве наставника.

В ЭГ № 2 средством выравнивающего обучения являлись онлайн-ресурсы, студенты выполняли индивидуальные задания, рассчитанные на их уровень. Вследствие этого учащимся, недостаточно хорошо владеющим иностранным языком, не было необходимо-

сти совершенствовать свои иноязычные навыки, чтобы они соответствовали, по меньшей мере, среднему уровню остальной группы. По указанной причине они получали наименьшую пользу от индивидуализированных онлайн-заданий. Учащиеся со средним уровнем подготовки также не имели возможности улучшать свои языковые навыки так же успешно, как студенты ЭГ № 1, которые работали в малых командах со своими наставниками, свободно владеющими иностранным языком. Поскольку задания на финальном занятии были одинаковыми для всех и помогали определить уровень усвоения материала, изучаемого в ходе эксперимента, учащиеся ЭГ № 2 с низким и средним уровнем языковой подготовки, работавшие с индивидуализированными онлайн-ресурсами, не приблизились к максимальным показателям настолько же, насколько студенты ЭГ № 1, работавшие в малых группах. Кроме того, в ЭГ № 1 наблюдались наименьшие различия между индивидуальными результатами отдельных студентов. Таким образом, применение наставничества на занятиях по практике иностранного языка представляется оптимальным средством выравнивающего обучения в разноуровневых группах студентов лингвистических направлений.

ВЫВОДЫ

Для выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноуровневых группах наиболее целесообразным представляется комбинировать использование онлайн-ресурсов с работой в малых группах с применением наставничества. Для студентов с более высоким уровнем языковой подготовки онлайн-ресурсы могут служить источником текстовых материалов и видео, соответствующих их уровню владения иностранным языком. Учащиеся с недостаточным уровнем владения иностранным языком могут, в свою очередь, найти обучающие интернет-ресурсы для того, чтобы восполнить свои пробелы в знаниях, а также довести до автоматизма имеющиеся у них языковые навыки. С другой стороны, работа в малых группах с применением наставничества позволяет студентам, хорошо владеющим иностранным языком, закрепить свои знания, в том числе те, которые они приобрели в процессе самостоятельной работы с онлайн-ресурсами. Кроме того, работа с наставниками помогает учащимся с низким уровнем языковой подготовки понять, какие именно пробелы им необходимо восполнить с помощью дидактических материалов, доступных в Интернете.

Список источников

1. *Забродина О.М.* Выравнивающе-развивающая методика обучения информационным технологиям в курсе информатики в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 6 (30). С. 91-94. <https://elibrary.ru/khnrzh>
2. *Балакирева Л.В.* Применение дифференцированного подхода при обучении иностранных студентов русскому языку в неязыковом вузе // Культурология, искусствоведение и филология: актуальные вопросы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2021. С. 100-103. <https://elibrary.ru/klquzd>
3. *Землянская Н.В.* Об использовании индивидуальных образовательных траекторий при обучении иностранному языку студентов с низким уровнем обученности (первого курса неязыковых факультетов) // Вестник Костромского государственного университета. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 1. С. 79-83. <https://elibrary.ru/muqirb>
4. *Вдовина С.А., Кунгурова И.М.* Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Вестник Евразийской науки. 2013. № 6 (19). С. 1-8. <https://elibrary.ru/sakscb>
5. *Ряпина Н.Е.* Особенности обучения иностранному языку в разноуровневых группах // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 12-2 (78). С. 178-181. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.78.12.074>, <https://elibrary.ru/ysukqx>

6. *Классен Е.В., Одегова О.В.* Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8-19. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.30.01>, <https://elibrary.ru/erarwc>
7. *Волкова В.В.* Процесс обучения иностранному языку в разноуровневых группах // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2016. № 47. С. 233-235. <https://elibrary.ru/wcazfk>
8. *Сысоев П.В.* Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 156-168. <https://doi.org/10.17223/19996195/29/17>, <https://elibrary.ru/trubtd>
9. *Подлуцкая В.В.* Преимущества использования онлайн-ресурсов в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы 17 Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2018. С. 178-181. <https://elibrary.ru/osnoxr>
10. *Бузунова Н.А., Зудаева В.В.* Актуальность применения интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам // Правовестник. 2019. № 6 (17). С. 2-7. <https://elibrary.ru/jkndxm>
11. *Тимофеева Е.В., Кайль Ю.А.* Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2-2 (82). С. 77-80. [https://doi.org/10.14258/izvasu\(2014\)2.2-13](https://doi.org/10.14258/izvasu(2014)2.2-13), <https://elibrary.ru/tejxvd>
12. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 160-167. <https://elibrary.ru/rzrkup>
13. *Плеханова М.В.* Практика применения принципа активизации в обучении иноязычному общению студентов неязыковых направлений // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 4. С.102-118. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.4.07>, <https://elibrary.ru/ewopuf>
14. *Яценко Д.А.* Условия эффективного использования групповых методов в практике обучения студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и Педагогика. 2009. № 1. С. 76-80. <https://elibrary.ru/jybfsh>
15. *Дашкина А.И.* Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1229-1245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245>, <https://elibrary.ru/rppyvx>
16. *Rao P.S.* Collaborative learning in English language classrooms // South Asian Academic Research Journal. 2019. Vol. 9. № 2. P. 5-16. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2019.00020.X>
17. *Шиян Г.А.* Активные методы обучения в школе как инструмент реализации деятельностного подхода // Образовательная среда сегодня: теория и практика: сб. материалов 10 Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2019. С. 39-42. <https://doi.org/10.21661/r-508099>, <https://elibrary.ru/urpfjc>
18. *Дашкина А.И.* Командная работа по подготовке иноязычного описания художественного изображения как средство формирования связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 73-88. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>, <https://elibrary.ru/acjarx>
19. *Laal M., Laal M.* Collaborative learning: what is it? // Procedia – Social and Behavioral. 2012. Vol. 31. P. 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
20. *Нарзиева И.З.* Групповая форма работы на уроках английского языка // Вестник науки и образования. 2021. № 2-1 (105). С. 61-63. <https://elibrary.ru/orjhxz>
21. *Канцур А.Г., Захарова А.В.* Организация групповой работы при дифференцированном обучении на уроке английского языка в основной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. № 18. С. 110-119. <https://elibrary.ru/qjlrli>
22. *Gaumer R., Tantong K.* The Effectiveness of Collaborative Learning in International University EFL Students // International Conference in Innovation and Education for Sustainable Human Resource Development. 2022. P. 157-165.

References

1. *Zabrodina O.M.* (2008). Leveling and developing methods of teaching information technologies in the computer science course at the university. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo*

- universiteta = *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 6 (30), pp. 91-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/khnrzh>
2. Balakireva L.V. (2021). The use of a differentiated approach in teaching foreign students Russian in a non-linguistic university. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Kul'turologiya, iskusstvovedenie i filologiya: aktual'nye voprosy» = Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference "Cultural Studies, Art History and Philology: Current Issues"*. Cheboksary, pp. 100-103. (In Russ.) <https://elibrary.ru/klquzd>
 3. Zemlyanskaya N.V. (2008). On the use of individual educational trajectories in teaching a foreign language to students with a low level of learning (first-year students of non-linguistic faculties). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, vol. 14, no. 1, pp. 79-83. (In Russ.) <https://elibrary.ru/muqirb>
 4. Vdovina S.A., Kungurova I.M. (2013). The nature and directions of the individual educational trajectory. *Vestnik Evraziiskoi nauki*, no. 6 (19), pp. 1-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/saksob>
 5. Ryapina N.E. (2018). Main features of teaching a foreign language in mixed ability groups teaching foreign languages in multi-level classes. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 12-2 (78), pp. 178-181. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.78.12.074>, <https://elibrary.ru/ysukqx>
 6. Klassen E.V., Odegova O.V. (2019). Teaching foreign languages in a multi-level classroom. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 8, no. 30, pp. 8-19. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.30.01>, <https://elibrary.ru/erarwc>
 7. Volkova V.V. (2016). Process of foreign language teaching in different leveled groups. *Vestnik Volzhskoi gosudarstvennoi akademii vodnogo transporta = Bulletin of the Volga State Academy of Water Transport*, no. 47, pp. 233-235. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wcazxf>
 8. Sysoyev P.V. (2015). Directions of linguistic education informatization. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 1 (29), pp. 156-168. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/29/17>, <https://elibrary.ru/trubtd>
 9. Podlutskaya V.V. (2018). Advantages of using online resources in teaching foreign languages. *Materialy 17 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy biznes-obrazovaniya» = Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Current Problems of Business-Education"*. Minsk, pp. 178-181. (In Russ.) <https://elibrary.ru/osnoxr>
 10. Buzunova N.A., Zudaeva V.V. (2019). The relevance of using Internet resources in teaching foreign languages. *Pravovednik*, no. 6 (17), pp. 2-7. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jkndxm>
 11. Timofeeva E.V., Kail Yu.A. (2014). Information-communication technology usage during foreign language training. *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestiya of Altai State University*, no. 2-2 (82), pp. 77-80. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/izvasu\(2014\)2.2-13](https://doi.org/10.14258/izvasu(2014)2.2-13), <https://elibrary.ru/tejxvd>
 12. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2014). Foreign language teacher's competence in using information and communication technologies. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 1 (25), pp. 160-167. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rzrkup>
 13. Plekhanova M.V. (2024). The practice of applying the principle of activation in teaching foreign language communication of students of non-linguistic fields. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 13, no. 4, pp. 102-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.13.4.07>, <https://elibrary.ru/ewopuf>
 14. Yatsenko D.A. (2009). Conditions of efficiency of group methods in student's education. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no. 1, pp. 76-80. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jybfsh>
 15. Dashkina A.I. (2022). Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1229-1245. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245>, <https://elibrary.ru/rppyvx>
 16. Rao P.S. (2019). Collaborative learning in English language classrooms. *South Asian Academic Research Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 5-16. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2019.00020.X>

17. Shiyani G.A. (2019). Active methods of teaching at school as a tool for implementing an activity-based approach. *Sbornik materialov 10 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Obrazovatel'naya sreda segodnya: teoriya i praktika» = Proceedings of 10th International Scientific and Practical Conference "Educational Environment Today: Theory and Practice"*. Cheboksary, pp. 39-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.21661/r-508099>, <https://elibrary.ru/urpfjc>
18. Dashkina A.I. (2023). Teamwork in the preparation of a foreign language description of an artistic image as a means of forming a connection between the linguistic and discursive components of foreign language communicative competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 73-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>, <https://elibrary.ru/acjarx>
19. Laal M., Laal M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia – Social and Behavioral*, vol. 31, pp. 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
20. Narzieva I.Z. (2021). Group form of work in English lessons. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, no. 2-1 (105), pp. 61-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/orjhxz>
21. Kantsur A.G., Zakharova A.V. (2022). Organization of group work during differentiated learning at the English lesson in the basic school. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, no. 18, pp. 110-119. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qjrlri>
22. Gaumer R., Tantong K. (2022). The Effectiveness of Collaborative Learning in International University EFL Students. *International Conference in Innovation and Education for Sustainable Human Resource Development*, pp. 157-165.

Информация об авторе

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>
wildroverprodigy@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.01.2025
Одобрена после рецензирования 05.04.2025
Принята к публикации 18.04.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Alexandra I. Dashkina, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>
wildroverprodigy@yandex.ru

Received 11.01.2025
Approved 05.04.2025
Accepted 18.04.2025

The author has read and approved the final manuscript.