

УДК 378

DOI 10.52452/18115942\_2023\_1\_237

## ЧТЕНИЕ ЛЕКЦИЙ ПО ВСЕМИРНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В РЕЖИМЕ РАСПРЕДЕЛЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОГРАНИЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ

© 2023 г.

*О.Б. Лукманова, Л.М. Левина*

Лукманова Ольга Борисовна, к.филол.н.; доцент кафедры английского языка  
и профессиональной коммуникации  
Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова  
oblukmanova@lunn.ru

Левина Людмила Михайловна, к.филол.н.; доц.; заведующая кафедрой английского языка  
и профессиональной коммуникации  
Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова  
levina@lunn.ru

*Статья поступила в редакцию 09.11.2022**Статья принята к публикации 25.11.2022*

Пандемия, заставившая педагогическое сообщество в форс-мажорных обстоятельствах массово осваивать и внедрять цифровые инструменты, одновременно выступила драйвером развития образования, дав возможность преподавателям актуализировать свой адаптационный потенциал. Статья посвящена обобщению практического опыта трансформации университетской лекции с использованием цифровых инструментов при экстренном переходе вуза в режим распределенного университета. Представленный в статье педагогический кейс и выводы авторов актуальны при создании лекционных курсов для гуманитарных дисциплин, применимых к гибриднему или онлайн-обучению.

*Ключевые слова:* кейс, интерактивная лекция, COVID-19, цифровые инструменты, ЭИОС.

### Введение

Сегодняшняя фаза пандемии, позволившая университетам вернуться к обычному режиму работы, вызвала большой интерес университетского сообщества к выявлению и анализу не только слабых мест и дефицитов, но также к обмену успешными педагогическими практиками ковидного периода и опытом внедрения новых цифровых инструментов, которые позволили бы наработкам преподавателей в режиме онлайн выступить в качестве драйвера изменений в гибридном обучении и цифровой дидактике в целом.

В первую очередь, «экстренный переход вузов на дистанционное обучение в условиях первой волны пандемии COVID-19 актуализировал имеющиеся и выявил недостающие компетенции студентов и преподавателей в ситуации, когда наряду с предметными компетенциями особое значение приобрели метапредметные компетенции и мягкие навыки, обозначил точки роста и предоставил педагогам-исследователям обширный эмпирический материал...» [1, с. 127]. Это дало возможность «накопить рефлексию участников образовательного процесса и данные для осмысления будущего развития образования» [2, с. 175]. Пытаясь очертить круг непредсказуемо возникших вызовов, обобщить и теоретиче-

ски осмыслить все лучшие инновационные ответы на них, в последние три года отечественные и зарубежные авторы уделяли особое внимание изучению опыта вынужденно организованных образовательных практик. Так, в далеко не полный перечень ключевых проблемных зон входят: сложности экстренного перехода на дистант и пути адаптации к учебной работе в онлайн-формате [2–4], анализ трансформации образовательного процесса в условиях пандемии [5–8], оценка эффективности дистанционного обучения в ковидный период [9, 10].

Наряду с теоретическим осмыслением новых вызовов педагогами-исследователями, существенные изменения, которые претерпевало высшее образование в период пандемии, побудили преподавателей-практиков к самостоятельному поиску способов сохранения эффективности обучения при вынужденном переносе традиционных форм обучения в дистанционный формат, анализу собственного опыта преподавания ковидного периода. В оперативном режиме пришлось преодолевать одно из главных ограничений процесса цифровизации – социальную инерцию, частным проявлением которой считается «неготовность педагогических кадров к быстрому отказу от традиционных педагогических подходов и методов обучения и «цифровой трансформации» своей профессио-

нальной деятельности» [11, с. 48]. Анализ профессиональной готовности преподавателей средней [12] и высшей [13] школы к срочному освоению и внедрению цифровых инструментов в форс-мажорных обстоятельствах показал, что несмотря на невысокую готовность педагогов к столь резкой перестройке образовательного процесса, они сумели актуализировать свой адаптационный потенциал. Пандемия оказалась мощным стимулом к ускорению массового внедрения цифровых инструментов, улучшению взаимодействия, появлению творческих решений и желанию учиться друг у друга, оптимизации учебного процесса. Эта перестройка затронула все формы учебных занятий, научно-исследовательской и воспитательной деятельности студентов, в том числе и системообразующую форму университетского образования – лекцию.

Важно отметить, что изменения этой самой традиционной формы университетских занятий были инициированы задолго до попыток ее трансформации в экстренных условиях пандемии. Теоретическая дискуссия о целесообразности трансформации традиционной лекции, представляющей собой плотный информационный поток, транслируемый лектором, как передатчиком максимального объема знаний в отведенную единицу учебного времени, продолжается не одно десятилетие. Преобладающую в вузе традиционную лекцию давно критикуют за одностороннюю коммуникацию в пассивной образовательной среде [14, 15], противопоставляя ей направленные на преодоление инертности слушателей студенто-центрированные интерактивные лекционно-диалоговые формы, стимулирующие совместные размышления, формирующие критическое мышление и навыки научного общения [16, 17]. Особый интерес в этом контексте представляют исследования, посвященные сравнению этих противоположных подходов [18, 19]. В целом, анализ теоретических источников и практического опыта позволяет сделать вывод о том, что лекция как феномен вузовского обучения до сих пор неоднозначно оценивается его участниками. Одни авторы в качестве аргумента за классическую лекцию отмечают, что при разнообразии и доступности современных информационных источников не все студенты могут «осуществить необходимую аналитическую работу по селекции информации, по ранжированию научных источников с точки зрения их фундаментальности» [20, с. 130]. Другие считают электронные образовательные ресурсы и «модульно-интегрированные цифровые учебники» [21, с. 138] обязательным условием трансформации современного лекционного занятия и делают акцент на необ-

ходимости перестраивать весь учебный процесс с учетом новой реальности информационного общества – клипового мышления студентов поколения Z [22].

В условиях перехода к цифровому обществу и компетентностно-ориентированному, студенто-центрированному, направленному на «учение» (learning) и совместную деятельность студентов образованию закономерно появились новые виды лекций с использованием как современных образовательных, так и информационно-коммуникативных технологий. Так, для создания интерактивной лекции была модифицирована стратегия «Бортовой журнал», предложенная создателями технологии развития критического мышления Ч. Темплом, Дж. Стил и К. Мередитом [23]. Такой формат лекции позволяет преподавателю выяснить первоначальные знания студентов по теме, организовать запрос обучающихся на последующее раскрытие темы, проструктурировать конспект и провести мини-опрос усвоенного материала с помощью графического организатора информации [24, с. 104]. В случае использования лектором технологии «перевернутый класс» [25] студент приходит на лекцию с определенным интеллектуальным багажом и мотивацией к организуемому в активных формах анализу материала, заранее изученного им самостоятельно в удобном для него темпе. В результате внедрения элементов электронного обучения появляются лекция-визуализация, веб-лекция, слайд-лекция, лекционный электронный комплекс и др., меняются пространственно-временные характеристики лекции, ее структура, особенности подачи материала и взаимодействия обучаемых с образовательным контентом в цифровом мире.

В то же время нельзя не подчеркнуть, что несмотря на быстро меняющуюся образовательную среду высшей школы, постоянно возникающие новации и принципиальное значение владения лектором современными технологиями, эффективности лекционного занятия в любом формате способствуют личностные характеристики преподавателя, его ораторское мастерство, профессионализм, общая и научная эрудиция, опыт публичных выступлений, владение приемами взаимодействия с аудиторией [26]. Отдельно следует добавить творческое начало лектора, умение выстроить совместное с обучаемыми «проживание», прочувствование и осмысление предлагаемого в течение лекции контента, внести в управление вниманием слушателей элемент неожиданности, подарить студентам уникальный опыт удовольствия от открытия нового. В современных условиях, когда ЭИОС в определенной степени «выхолащива-

ет» лекционный формат, остается актуальным понимание университетской лекции как феномена культуры [27] и сохранение в новой образовательной среде ее гуманитарного смысла.

Таким образом, анализ теоретических источников и опыта педагогов-практиков приводит к заключению о том, что сохранение качества обучения при проведении лекций в дистанционном формате невозможно обеспечить простым переносом в режим онлайн-конференции даже успешно апробированного содержания традиционной лекции, которую преподаватель читает в контактном режиме в аудитории, и размещением слайдов сопутствующей ей презентации Power Point в ЭИОС.

В связи с вышеизложенным целью исследования стала разработка собственного лекционного курса непосредственно для контактного удаленного обучения.

В статье представлен анализ педагогического кейса, содержащего описание опыта адаптации лекционного курса для малой и большой групп обучаемых во время вынужденного использования сервиса для проведения онлайн-конференций. В основе данного кейса лежит опыт О.Б. Лукмановой, как пример удачного способа повышения эффективности лекций в период работы НГЛУ в режиме распределенного университета. На основе данного прецедента можно решать подобные проблемы при создании лекционных курсов для гуманитарных дисциплин, применимых к гибриднему или онлайн-обучению.

Новизна предлагаемого формата онлайн-лекции заключается в предложенных автором способах повышения визуальной и содержательной привлекательности онлайн-лекции традиционной академической продолжительности в условиях интенсивного и неоднородного информационного потока, использования дополнительных цифровых инструментов для интерактивных онлайн-опросов в начале и конце лекции с целью максимального удерживания внимания студентов и их активного синхронного взаимодействия с учебным материалом, преподавателем и другими студентами в виртуальной среде.

### Методология

В ходе исследования используются методы теоретического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме, анализ и обобщение проблем, педагогический дизайн лекционного курса с точки зрения его содержания, методов подачи и визуализации материала, организации совместной деятельности студентов, педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование и тестирование студентов.

В исследовании последовательно принимали участие: группа студентов первого курса англоязычной магистратуры НГЛУ (7 человек) и поток (170 человек) студентов бакалавриата первого года обучения.

Обучение осуществлялось в синхронном режиме на платформе для проведения онлайн-конференций Zoom с размещением основных и дополнительных материалов для чтения и просмотра и заданий для самостоятельной работы в стандартизированной системе менеджмента обучения НГЛУ Moodle. Студентам также предоставлялась видеозапись каждой лекции, сделанная с помощью сервиса YouTube, с которой они могли дополнительно ознакомиться в режиме асинхронного взаимодействия.

### Результаты и обсуждение результатов

В начале ноября 2020 г., в соответствии с нормативными требованиями по борьбе с коронавирусной инфекцией, студенты одной из групп англоязычной магистратуры НГЛУ были вынуждены экстренно перейти на полное онлайн-обучение, и преподавателю лекционно-семинарского курса «Cross Cultural Communication», начавшегося в сентябре, пришлось проводить всю вторую половину курса в режиме онлайн.

Следует отметить, что серьезных проблем даже при экстренном переходе на онлайн-обучение ни у студентов группы, ни у преподавателя не возникло: все участники процесса отлично владели соответствующими интернет-технологиями и инструментами интерактивного онлайн-обучения, имели доступ к личным компьютерам, высокоскоростной Интернет и возможность подключаться к синхронным занятиям: с самого начала пандемии в марте 2020 г. синхронное проведение всех занятий (или максимально возможного их количества) оставалось в НГЛУ одним из обязательных требований к работе в режиме распределенного обучения. К тому же за первые два месяца занятий между преподавателями и студентами установились доброжелательные и доверительные отношения, что значительно облегчило дальнейшее общение в режиме онлайн и позволило отчасти сохранить эмоциональный контакт, хотя, безусловно, не могло стать полным аналогом живого общения в аудитории. Небольшой размер группы (7 человек) позволял проводить занятия в интенсивном интерактивном режиме со свободным изложением материала, элементами неформальной дискуссии, спонтанным разбором конкретных ситуаций (кейсов), блиц-тестирования, ролевых игр и т.п. В онлайн-

формате использование ряда этих элементов стало затруднено, в том числе из-за технических проблем; к тому же в связи с экстренностью перехода в режим онлайн у преподавателя не было физической возможности переработать курс с учетом новых условий и внести туда какие-либо значительные изменения.

В результате, несмотря на положительные отзывы студентов о прослушанном курсе и высокие оценки, полученные преподавателем при анонимном опросе в конце семестра, результаты зачетного тестирования показали, что материал, представленный и проработанный во время обучения в традиционном очном формате, был усвоен студентами гораздо полнее и лучше, чем материал второй половины курса, проходившей онлайн. Соответственно, когда перед преподавателем встала задача проведения лекционного курса по дисциплине «Всемирная литература» в режиме онлайн, было принято решение переработать уже имеющиеся презентации для чтения лекций в традиционном формате, а также, в некоторой степени, содержание лекций для того, чтобы адаптировать курс к новым условиям преподавания.

Поскольку лекционный курс состоял всего из четырех занятий и носил обзорный характер, основными целями преподавателя были следующие:

1) в условиях интенсивного и неоднородного информационного потока «без потери части информации сбалансировать ее потоки для осознания, понимания... обучающимися» [29, с. 1], осуществив качественную выборку материала и представив ее в краткой, логичной, доступной и интересной форме;

2) систематизировать и дополнить уже имеющиеся у обучающихся знания по европейской литературе, обозначив основные философские и культурные школы и течения в качестве опорных точек для дальнейшего освоения общего культурного наследия человечества;

3) по возможности, вызвать интерес к изучаемым авторам и произведениям и желание познакомиться с ними поближе через самостоятельное чтение, научную работу, просмотр спектаклей и т.п. и указать на доступные ресурсы для такого знакомства (проект Theatre HD, лекции, вебинары и MOOK на различных российских и зарубежных образовательных платформах («Открытое образование», Coursera и т.п.));

4) последовательно и постоянно связывать историю европейской литературы от античности до начала XX в. с современными литературными и культурными процессами, обозначать релевантность осваиваемого материала для нынешнего момента для активизации мыслительной и творческой деятельности студентов;

5) подготовить студентов к заинтересованной и активной работе на семинарских занятиях по изучению ключевых авторов и произведений европейской культуры;

б) максимально удерживать внимание студентов во время онлайн-лекции с помощью постоянного переключения внимания, создания разнообразных ассоциативных связей, включения фактов в разного рода истории и повествования (случаи из личной жизни авторов и других исторических личностей, личный опыт преподавателя, истории из жизни студентов и т.п.), юмора, элементов интерактивного взаимодействия, творческого подхода к объяснению и изложению материала.

С одной стороны, задача переработки курса для нового формата облегчалась тем, что в данном случае переход в онлайн-режим не был экстренным, и у преподавателя было некоторое время, чтобы переработать курс с учетом необходимости вести его в онлайн-режиме. С другой стороны, она осложнялась целым рядом факторов.

Во-первых, лекции предназначались для сравнительно большой (170 чел.) аудитории первокурсников, с большинством из которых преподаватель не была знакома лично. К тому же с самого начала было понятно, что зрительный контакт и полноценное интерактивное общение со студентами будут невозможны, и поэтому для создания на занятиях доброжелательной, доверительной и творческой атмосферы, необходимой для успешного овладения материалом, понадобятся дополнительные усилия.

Во-вторых, в рамках короткого лекционного курса (4 лекции по 75–80 минут) необходимо было представить обзор истории европейской литературы от мифологии до модернизма, что само по себе предполагало обширный объем материала и высокую концентрацию содержания.

В-третьих, поскольку проведение дальнейших семинарских занятий по дисциплине было поручено другим преподавателям, возможности отследить эффективность онлайн-лекций и усвоения представленного материала были достаточно ограниченными.

В-четвертых, в отличие от виртуальных мини-лекций типичных онлайн-курсов, продолжительность которых варьируется от 3 до 15 минут, в данном случае продолжительность каждой лекции составляла 75–80 минут, без возможности дробления ее на более краткие сегменты.

Опираясь на существовавшую на тот момент теоретическую базу, предыдущий опыт проведения онлайн-занятий, примеры виртуальных обзорных мини-лекций, доступных на различных образовательных платформах, а также на рекомендации коллег и методистов, занимаю-

щихся е-дидактикой, преподаватель дисциплины внесла в свой курс ряд принципиальных изменений.

1) Для того, чтобы более эффективно удерживать внимание студентов через переключение внимания, было увеличено число слайдов презентации и усилена их визуальная привлекательность. Если в лекционных презентациях по курсу «Cross-Cultural Communication» (рассчитанных на стандартную лекцию в 75–80 минут) среднее количество слайдов было около 40, то в презентациях для онлайн-лекций по литературе их число увеличилось практически вдвое, в среднем до 90, без увеличения темпа речи преподавателя и, фактически, без добавления текста на слайдах. Визуальная и содержательная привлекательность достигалась через добавление ярких картинок, эффектов анимации и актуальных юмористических мемов.

2) Практически все видео- и аудиоматериалы, входившие в традиционные лекции, были вынесены за пределы онлайн-лекций и размещены в дополнительных материалах курса на платформе Moodle, отдельно для каждой лекции. Несмотря на то, что демонстрация видеороликов обычно вызывает у студентов большой интерес и позитивный эмоциональный отклик (например, при разговоре о Петрарке студентам особенно запомнился единственный показанный во время курса отрывок из фильма «Формула любви»), во время онлайн-лекций показ видео нередко вызывает технические сбои и оказывается контрпродуктивным. Кроме того, неподготовленное восприятие видеоматериалов на иностранном языке во время лекции может быть затруднено, особенно в условиях дистанта, и поэтому все дополнительные видеоматериалы (например, занимательно-познавательные ролики на английском языке «Horrible Histories», мини-лекции платформы «Точка» и проекта «Arzamas»), ссылки на доступные онлайн-спектакли и экранизации упомянутых произведений, на лекции и лекционные курсы от ведущих российских литературоведов с более углубленным изучением отдельных авторов, произведений и литературных течений, а также на другие полезные ресурсы для самостоятельной работы выкладывались на платформе Moodle в отдельно созданное по каждой лекции занятие, где также обязательно размещалась видеозапись самой лекции, сделанная с помощью сервиса YouTube.

3) В начале каждой лекции в реальном времени проводился интерактивный онлайн-опрос, заранее составленный преподавателем с помощью приложения «Ментиметр» (Mentimeter), где студентам предлагалось ответить на ряд

вопросов разного типа, антиципирующих содержание предстоящего занятия, например: «Дайте три ассоциации со словом “миф”», «Закончите фразу “Земную жизнь пройдя до половины...”», «Феномен Баадера-Майнхофа – что это такое?», «“Дон Жуан”, “Антигона”, “Мнимый больной”, “Тартюф”, “Мизантроп” – что здесь лишнее?» и т.п. Безусловно, в опросе принимали участие не все студенты: из 100 подключившихся к лекции студентов в первом опросе участвовали 49, во втором 46, в третьем – 21 и в четвертом – 18 человек. Тем не менее такой опрос позволял внести в занятие элемент объединяющей интерактивной игры и настроить студентов на общий процесс, выявлял остаточные знания, производил эффект узнавания в процессе лекции, давал опаздывающим возможность подключиться к лекции не упуская ключевых моментов материала, а также помогал преподавателю несколько персонализировать лекцию в зависимости от ответов студентов.

4) В конце каждой лекции проводился еще один онлайн-опрос, целиком состоявший из вопросов по предыдущей лекции, с целью отсроченного повторения уже пройденного материала. Кроме того, с целью немедленного повторения в последнем вопросе студентам предлагалось написать то, что им больше всего запомнилось на сегодняшней лекции. Этот опрос проводился с помощью инструмента Google Forms, так что, в отличие от викторины в реальном времени в начале занятия, студенты, слушавшие лекцию в асинхронном режиме (в записи на платформе YouTube), также могли дать на него ответы в любое удобное им время. Естественно, после первой лекции вопросов на отсроченное повторение не было; студентам предлагалось ответить только на два вопроса. Вопрос 1: Как вы смотрели и слушали лекцию (синхронно на платформе Zoom, синхронно на платформе YouTube или асинхронно на платформе YouTube)? Вопрос 2: Что вам больше всего запомнилось с сегодняшней лекции (для немедленного повторения)?

В опросах для отсроченного повторения использовались разные типы вопросов и заданий, действующих высокие уровни мышления:

1) *выбор из нескольких вариантов* («Кому был предложен выбор, где короноваться лавровым венком? а. Франческо Петрарке; б. Франсуа Вийону; в. Леонардо да Винчи; г. Джованни Боккаччо»), задание «Кто тут лишний?» (выбор из четырех картинок с именами), вопросы, требующие более развернутого ответа («Кошечки в средневековом искусстве и кошечки в искусстве Возрождения: какая разница?»);

2) *множественный выбор* («Гаргантюа и Пантагрюэль» – это прекрасный пример (выбе-

рите все, что подходит»)), задание на узнавание прецедентных текстов разного типа (цитат, изображений и т.п.), задание на узнавание использовавшихся в лекционной презентации изображений, мемов и связанных с ними явлений или авторов (например, известный мем про Декарта «Мыслю – не мыслю», изображение весла, фигурировавшее в рассказе об «Одиссее» и т.д.) и др.

Некоторые вопросы на выбор из нескольких вариантов сопровождалась *дополнительным вопросом*, требующим более развернутого ответа с элементами анализа («Что здесь лишнее: а. Мир как театр; б. Жизнь как сон; в. Всё – суета сует; г. Единство места, времени и действия; д. Упор на воображение и иносказательность. Почему вы так думаете?»).

На опросы в конце занятия было получено достаточно большое количество ответов: 75 после первой лекции, 107 – после второй, 82 – после третьей и 37 – после четвертой (в последнем случае из-за ошибки преподавателя ссылка на опрос не была включена в презентацию, и у студентов возникли технические трудности). Помимо уже обозначенных целей немедленного и отсроченного повторения для более эффективного усвоения материала, в будущем нечто подобное можно использовать также как средство контроля посещаемости и успеваемости – например, в рамках внедрения и применения балльно-рейтинговой системы, позволяющей «применить дифференцированный подход к студентам, имеющим, как известно, разную степень мотивации» [28, с. 84]. Кроме того, эти опросы стали обратной связью для преподавателя дисциплины и позволили проанализировать полученный опыт с целью дальнейшего улучшения качества лекционных занятий как в режиме онлайн, так и в традиционном формате, с тем, чтобы они максимально соответствовали актуальным требованиям, предъявляемым к лекции в современном вузе.

Опираясь на результаты опросов в конце онлайн-лекций, можно говорить об успешном достижении, по крайней мере, некоторых из поставленных целей, а также сделать выводы о том, какие методы и приемы преподавателя этому способствовали. Например, из 301 ответа на вопрос «Что вам больше всего запомнилось с сегодняшней лекции?» в 51 ответе содержалась фраза «было интересно» и ее варианты. При том, что некоторые комментарии носят общий характер («Все было интересно»; «Было интересно слушать» и т.п.), большинство из них указывают на конкретные моменты, вызвавшие особую заинтересованность, и их можно подразделить на несколько категорий.

А. Содержание курса («интересная информация по мифам», «интересный материал», «интересные факты»; «было интересно узнать о влиянии Шиллера на Гете»; «интересные факты о представителях эпохи Возрождения в разных странах», «вызвала большой интерес “Божественная комедия”» и т.п.). Примерно в 85% ответов содержатся упоминания конкретных авторов, течений, произведений, фактов («ваганты», «хронология средневековой литературы», «провансальская лирика», «Джеффри Чосер», «“Утопия” Томаса Мора посвящена Эрasmus Роттердамскому», «стихографика», «Буря и натиск», «драма “The Rock” Т.С. Элиота» и т.п.).

Б. Организация и подача материала («интересные презентации», «интересный интерактив», «интересная подача материала», «интересные сравнения», «интересные вставки», «интересные объяснения» и т.п.). Студенты особенно отмечали интерактивную викторину в начале занятия («интересный квиз», «интересная игра в начале», «интересный интерактив со студентами», «викторина в начале, сразу вовлекающая студентов и прохождение и погружение в материал»), а также хорошую выстроенность лекций, доступность изложения, его легкость для восприятия и запоминания («доступность материала, было очень легко и интересно слушать преподавателя», «запомнилось много», «легко слушать и записывать», «грамотный подбор материалов для презентации»; «подача материала с помощью ассоциаций, картинок и прочего», «простота в рассказе лекции», «оригинальная подача информации студентам» и т.п.). Студенты также оценили информативную насыщенность лекций и новизну материала («очень информативная лекция», «лекция очень насыщенная, я многое для себя открыла нового», «сравнения для легкости понимания и насыщенные описания», «много новой и интересной информации» и т.п.).

В. Интерес к дальнейшему знакомству с отдельными авторами и произведениями («очень хочется почитать “Mrs. Dalloway”», «Джеффри Чосер, которого захотелось почитать», «захотелось почитать Рабле», «философия Мишеля Монтеня, захотелось почитать книгу»; «Захотела почитать Уильяма Блейка и Томаса Элиота. Только недавно думала, что почитать из зарубежной поэзии. Теперь знаю», «После сегодняшней лекции я пополнила свой “must read” список и уже начала читать первую книгу» и т.п.). Студенты также оценили возможность посмотреть спектакли по упоминавшимся в курсе пьесам (и современным пьесам европейских драматургов) с помощью проекта Theatre HD, фильмы, поставленные по изучав-

шимся произведениям и посвященные релевантным историческим эпохам, и положительно оценили ресурсы, упоминавшиеся в лекции и выложенные в материалы занятия на платформе Moodle («насколько много различных воплощений и экранизаций творчества Шекспира», «много интересных фильмов и сериалов, которые стоит посмотреть (“Wolf Hall”, “The Tudors”, “Вам и не снилось”)»); «можно посмотреть разные видеоролики по материалу»; «“Horrible Histories”, которые я захотела очень посмотреть»; «много источников, где можно посмотреть фильмы или почитать книги по теме»; «взяла на заметку, куда можно сходить посмотреть интересные вещи»; «сразу захотелось что-нибудь почитать или посмотреть»; «хотелось бы попросить прикрепить меня к платформе “Coursera”» и др.).

Г. Полезность ассоциативных связей и отсылок к современным литературным течениям, произведениям, авторам, общественно-политическим реалиям, насущным вопросам образования, науки и культуры и т.п. («отсылки к настоящему», «отсылки к современной культуре», «отсылки к [Дмитрию] Быкову», «упоминания мюзикла “Гамильтон”», «мозг как барокко – Татьяна Черниговская», «упоминания о Дэвиде Теннанте, которого я нежно люблю», «Для меня стало открытием, что очень много современных фильмов сняты с отсылками на литературу Средних веков и эпохи Возрождения. Хочется пересмотреть еще раз и посмотреть на все это уже с другой стороны и новым взглядом», «Лекция была интересной и запоминающейся из-за частых отсылок к современным произведениям, благодаря которым представление об истории формируется гораздо лучше» и т.п.).

Студенты также оценили многократно проводившиеся связи между разными авторами и эпохами, размышления о диалогической природе литературы и о широте влияния литературных деятелей, произведений и процессов на исторические события и общекультурные явления («упоминание Маршака и произведений Гюго», «Татьяна Гнедич переводила Байрона по памяти, находясь в тюрьме», «Диккенс “создал” Рождество такое, какое мы сейчас его представляем»; «было очень познавательно услышать объяснения культурной связи между разными эпохами», «рэперы – это трубадуры в прошлом», «наши коллеги – ваганты», «интересно, что сейчас вся англоязычная поэзия без рифмы», «проведение параллели перерождения в лесу с тем, как это используется в мировом кинематографе и мультфильмах» и т.п.). Судя по ряду откликов, ассоциативные связи, проводившиеся преподавателем, вызывали у студен-

тов собственные ассоциации и тем самым активизировали их процессы критического мышления и в одном случае даже подтолкнули студентку к лингвистическому мини-исследованию («рыцари должны были служить Прекрасной даме – есть ассоциации по поводу прекрасной дамы с Блоком», «оказывается, черепашки-ниндзя названы в честь художников Возрождения, и теперь мне кажется, что черты характера черепашек схожи с их прототипами»; «слово *ingenioso*, которое встретилось мне второй раз за эту неделю, первый – в тексте о Колумбе, мысли о его связи с *ingenuo*, а еще этимология слова “идальго” – этого не было в лекции, но я посмотрела: “hijo de algo” – так чудесно!»).

Д. Юмор, использование актуальных мемов, общая манера и подход преподавателя как основные средства создания конструктивной, эмоционально положительной и коллегиальной атмосферы, максимально способствующей эффективному овладению материалом. Наряду с удержанием внимания обучающихся задача установления положительного эмоционального контакта и создания творческой и доброжелательной атмосферы на онлайн-лекции, где студенты видят только «говорящую голову» преподавателя в углу экрана, а преподаватель практически совсем не видит студентов (еще и потому, что ради более стабильной работы Интернета большинство студентов отключают видеосвязь), представлялась наиболее сложной. Однако отзывы студентов позволяют сделать вывод о том, что она была решена достаточно успешно и выбранные для ее решения средства оказались весьма удачными («оригинальный и главное взрослый подход к описанию мировоззренческой культуры прошлого», «все мемы на слайдах запомнились», «еще [запомнился] мем, на котором было написано “шта”; было весело и интересно», «мемы, картинки, шутки», «изучение всемирной литературы с помощью мемов – лучший подход!», «очень понравилась оптимистичность преподавателя», «непринужденная обстановка, но вместе с тем очень даже рабочая и интересная» и т.п.). Надо отметить, что элементы юмора и шутки входили во все элементы курса, включая начальные викторины и опросы в конце занятий. Во многих вопросах с выбором правильного ответа были юмористические варианты («Жеста – это... ?» а. «песнь о подвигах» (ну, как о Роланде); б. другое название жонглеров; в. музыкальный инструмент; г. такая жестяная средневековая жесь»). В ряде вопросов использовались актуальные мемы и юмористические картинки (как фигурировавшие в лекционных презентациях, так и новые), а также изображения, связывающие те или иные

явления или произведения с современными реалиями для установления еще более прочной ассоциативной связи.

### Заключение

Исходя из наблюдений, результатов тестирования и полученных от студентов отзывов, в целом, опыт проведения данного лекционного курса в режиме онлайн можно признать положительным. Опросы после лекций проводились, главным образом, с целью отложенного повторения, а не тестирования, их результаты студентам не сообщались и никаким образом не включались в финальную оценку. Однако даже самый поверхностный анализ опросов показывает, что и через неделю после прослушанной лекции без какого-либо предупреждения, дополнительной внешней мотивации или предварительной подготовки к тестированию, в среднем, около 70–75% участников давали на вопросы верные ответы и лишь в редких случаях верных ответов было менее 50%. Хотя в опросах принимали участие не все студенты курса, тем не менее, уровень усвоения студентами представленного на лекциях материала, можно считать удовлетворительным.

Этот опыт также оказался весьма полезным и информативным для дальнейшего повышения качества лекционных занятий в любом формате. Практически все элементы, введенные в лекции для оптимизации проведения их в режиме онлайн, можно, в той или иной форме, сохранить и при проведении курса в традиционной очной форме, с теми же целями – безусловно, при условии адекватной технической поддержки (наличия нужного оборудования, бесперебойной работы высокоскоростного Интернета и др.).

Более того, при желании интерактивные элементы с использованием цифровых технологий можно усилить промежуточными онлайн-опросами (на платформе «Ментиметр» или в других сходных приложениях). Однако при введении таких элементов в очную лекцию следует учесть технические вопросы, связанные с очным проведением синхронных онлайн-викторин, и продумать, насколько вложенные в их подготовку усилия и отведенное на них время оправдывают желаемый результат: вполне возможно, того же эффекта можно добиться с помощью менее затратных средств, за счет физического присутствия и непосредственного контакта преподавателя со студентами. К тому же некоторые онлайн-средства (в том числе и опросы) можно использовать и в асинхронном режиме – как для отложенного повторения, так

и для более дифференцированного подхода к оценке работы студентов по курсу.

Изначальная затратность подготовки к качественной онлайн-лекции со всеми перечисленными выше элементами действительно высока: оптимизация каждой из четырех лекций (переработка уже имеющегося содержания и готовых презентаций, разработка и подготовка онлайн-викторин и опросов в конце лекции, поиск и настройка нужных ресурсов и приложений, обработка видеозаписи, размещение основных и дополнительных материалов и ресурсов на платформе Moodle) заняла у преподавателя данного курса от 6 до 8 часов, при высоком КПД, уверенном владении техническими средствами и хорошем знакомстве с образовательными онлайн-ресурсами. Так как в будущем уже разработанные опросы, викторины и ресурсные страницы можно использовать повторно лишь с небольшими модификациями, можно предположить, что затратность на подготовку к курсу каждым годом будет несколько снижаться.

По мнению авторов, эти вложения, безусловно, оправдываются полученными результатами: даже частичное достижение большинства поставленных целей, несомненно, повышает мотивацию лектора для дальнейшей творческой работы, и комментарии студентов уже дали толчок к новым идеям и разработкам. Кроме того, размещение всех материалов курса на университетской платформе Moodle является прекрасным подспорьем не только для студентов (которые, при необходимости и желании, всегда могут вернуться к предыдущим лекциям, повторить нужный материал и обратиться к другим ресурсам – и, как показывает опрос, действительно это делают), но и для преподавателей семинарских занятий (которые могут посмотреть, какой материал был включен в лекции и какие дополнительные ресурсы были рекомендованы студентам), а также в качестве опорного материала для будущих лекторов, которым будет поручено читать похожие курсы.

В заключение остается только согласиться с мнением Дэвида Ричардсона, ставшим заглавием одной из его публикаций: «Don't dump the didactic lecture; fix it» [30].

### Список литературы

1. Левина Л.М., Ермакова О.А. Обучение иностранному языку в лингвистическом университете в условиях экстренного перехода на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 // Обучение, тестирование и оценка: Материалы Междунар. конф. Вып. 20. Н. Новгород: НГЛУ, 2021. С. 121–126.



2. Борисова А.А., Рязанцева И.В. Организация образовательного процесса в период распространения пандемии: опыт адаптации и решения противоречий // Экономика труда. 2021. Т. 8. № 2. С. 175–188.
3. Akram H. et al. The Challenges of Teaching and Learning in the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Public Universities in Karachi, Pakistan // Journal of Information Technology Education: Research. 2021. № 20. P. 263–282.
4. Mittal Amit et al. A Unified Perspective on the Adoption of Online Teaching in Higher Education during the COVID-19 Pandemic // Information Discovery and Delivery. 2021. № 50 (2). P. 117–132.
5. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88.
6. Айсханов С.К., Ильясова К.Х., Садуева М.А. Дистанционное обучение в период пандемии // Педагогический журнал. 2020. № 4-А. С. 247–252.
7. Paudel P. Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education // International Journal on Studies in Education. 2021. № 3 (2). P. 70–85.
8. Peimani N., Kamalipour H. Online Education and the COVID-19 Outbreak: A Case Study of Online Teaching during Lockdown // Education Sciences. 2021. № 11. P. 72.
9. Хлебникова Н.А., Оконникова Т.И. Оценка и анализ цифровой грамотности педагогов и студентов вуза как фактора готовности к использованию дистанционных образовательных технологий // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 3. № 4. С. 390–406.
10. Gawanmeh A. et al. Evaluating the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education during COVID-19 Global Crisis: UAE Educators' Perspectives // Contemporary Educational Technology. 2021. № 13. P. 311.
11. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019.
12. Мурзина Н.П. Профессиональная готовность учителей к дистанционному обучению в условиях напряженной ситуации в обществе и образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 2 (27). С. 152–156.
13. Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И. Готовность преподавателей вузов к дистанционной работе в период пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 89–102. URL: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.8> (дата обращения: 21.02.2022).
14. Остапенко И.А., Кроливецкая И.Е. Недостатки лекционной формы обучения и пути их преодоления [Электронный ресурс] // «Концепт»: научно-метод. электрон. журн. 2016. Т. 23. С. 77–81. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56397.htm> (дата обращения: 17.05.2022).
15. Bligh D. A. What's the Use of Lectures? San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 384 p.
16. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития: перспективы для высшего образования. СПб.: Скифия Альянс-Дельта, 2003. 284 с.
17. Hermens A., Clarke E. Integrating Blended Teaching and Learning to Enhance Graduate Attributes // Education+Training. 2009. № 51 (5/6). P. 476–490.
18. Chilwant K. Comparison of Two Teaching Methods, Structured Interactive Lectures and Conventional Lectures [Электронный ресурс] // Biomedical Research. 2012. № 23(3). P. 363–366. URL: <http://www.biomedres.info/biomedical-research/comparison-of-two-teaching-methods-structured-interactive-lectures-and-conventional-lectures.pdf>. (дата обращения: 10.02.2022).
19. Miller C. et al. A Comparison of Traditional and Engaging Lecture Methods in a Large, Professional-level Course. // Advances in Physiology Education. 2013. № 37(4). P. 347–355.
20. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 127–133.
21. Чичерина М.М., Чичерина Ю.В. Современный цифровой учебник по иностранному языку: структура и содержание // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2021. Вып. 56. С. 131–140.
22. Полевой С.А., Павлова В.В. Особенности обучения студентов с клиповым мышлением [Электронный ресурс] // Открытое образование. 2017. № 2. С. 56–67. URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-2-56-67> (дата обращения: 21.04.2021).
23. Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета. Пособие III (Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления»). М.: Изд-во «ИОО», 1997. 86 с.
24. Швец И.М., Левина Л.М., Марико В.В., Грудзинская Е.Ю. Современные педагогические технологии в контексте ФГОС третьего поколения: Методическое пособие для преподавателей вузов [Электронный ресурс]. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2011. С. 104. Режим доступа: <http://www.unn.ru/books/resources.html> (Фонд электронных публикаций ННГУ – рег. № 359.11.12 от 29.04.2011). URL: [http://www.unn.ru/books/met\\_files/current\\_teaching.pdf](http://www.unn.ru/books/met_files/current_teaching.pdf) (дата обращения: 10.12.2020).
25. Lage M. et al. Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment [Электронный ресурс] // The Journal of Economic Education. 2000. № 31(1). P. 30–43. URL: <https://doi.org/10.2307/1183338> (дата обращения: 16.04.2022).
26. Макарова Е.Л., Пугач О.И. Лекционный курс в учебном процессе вуза: вопросы модернизации [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. 2016. № 2 (15). С. 95–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektionnyy-kurs-v-uchebnom-protesse-vuza-vo-prosy-modernizatsii> (дата обращения: 29.05.2022).
27. Роботова А.С. Современная лекция: гуманитарный смысл // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 20–24.
28. Эрштейн М.О. Опыт применения балльно-рейтинговой системы по университетской дисциплине «История зарубежной литературы» в условиях дистанционного обучения // Гуманитарный научный вестник. 2020. №10. С. 83–86.

29. Дьяченко Н.В. Методические особенности подготовки лекции в вузе [Электронный ресурс] // «Концепт»: научно-метод. электрон. журн. 2019. № VI. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196005.htm> (дата обращения: 05.02.2022).

30. Richardson D. Don't Dump the Didactic Lecture; Fix it [Электронный ресурс] // *Advances in Physiology Education*. 2008. № 32 (1). P. 23–24. URL: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00048.2007> (дата обращения: 26.03.2022).

**ONLINE LECTURES IN WORLD LITERATURE WITHIN THE FRAMEWORK  
OF HYBRID/BLENDED LEARNING: CHALLENGES, LIMITATIONS, AND OPPORTUNITIES**

*O.B. Lukmanova, L.M. Levina*

N.A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod

While the COVID-19 pandemic did indeed catch the academic and educational community somewhat off guard, forcing many faculty members to master and implement a variety of digital tools with record speed, at the same time it served as a driver of numerous constructive changes in teaching and learning practices, enabling many educators to actualize their adaptive potential. This article examines the “forced” transformation of university lectures through using online conference services and other digital tools. The case study presented in the article and the results of discussion may serve as a helpful reference point in creating lecture courses in humanities within the framework of hybrid/blended or online learning.

*Keywords:* case study, interactive lectures, COVID-19, digital tools, LMS.