

Кудбиева Нафисахон Асадилло кизи, базовый докторант,
Ферганский государственный университет



BLENDED LEARNING В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

<https://zenodo.org/records/18767201>

Аннотация: Статья посвящена анализу концепции и практики применения технологии смешанного обучения (blended learning) в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Рассматриваются ключевые определения, модели реализации и дидактические сценарии, разработанные отечественными исследователями. Особое внимание уделяется балансу между очными и онлайн-компонентами, а также факторам, влияющим на эффективность образовательного процесса в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Ключевые слова и выражения: blended learning, смешанное обучение, русский как иностранный, дидактическая модель, онлайн-обучение, гибридное образование, образовательные технологии.

BLENDED LEARNING RUS TILINI CHET TILI SIFATIDA O'QITISHDA

Annotatsiya. Maqola rus tilini chet tili sifatida o'qitishda aralash ta'lim (blended learning) texnologiyasini qo'llash konsepsiyasi va amaliyotini tahlil qilishga bag'ishlangan. Mahalliy tadqiqotchilar tomonidan ishlab chiqilgan asosiy ta'riflar, amalga oshirish modellari va didaktik ssenariylar ko'rib chiqiladi. Oliy ta'limning raqamli transformatsiyasi sharoitida oflayn va onlayn komponentlar o'rtasidagi muvozanat hamda ta'lim jarayoni samaradorligiga ta'sir etuvchi omillarga alohida e'tibor qaratilmoqda.

Kalit so'z va iboralar: blended learning, aralash ta'lim, rus tili xorijiy til sifatida, didaktik model, onlayn ta'lim, gibrid ta'lim, ta'lim texnologiyalari.

BLENDED LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation: The article is devoted to the analysis of the concept and practice of using blended learning technology in teaching Russian as a foreign language. The key definitions, implementation models and didactic scenarios developed by Russian researchers are considered. Special attention is paid to the balance between face-to-face and online components, as well as factors affecting the effectiveness of the educational process in the context of the digital transformation of higher education.

Key words and phrases: blended learning, blended learning, Russian as a foreign language, didactic model, online learning, hybrid education, educational technologies.

Вводная часть.

Современное высшее образование находится в состоянии глубокой трансформации, обусловленной цифровизацией, глобализацией и изменением потребностей обучающихся. В этих условиях методологии, сочетающие традиционные и цифровые форматы, приобретают особую значимость. Среди них центральное место занимает смешанное обучение (blended learning) — подход, который уже более двух десятилетий активно развивается в мировой педагогике и постепенно утверждается в отечественной практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В отличие от чисто дистанционного или исключительно аудиторного обучения, blended learning создаёт интегрированную образовательную среду, где очные и онлайн-компоненты взаимно дополняют друг друга, усиливая когнитивную, коммуникативную и мотивационную эффективность процесса [1, 85].

Актуальность темы обусловлена не только технологическим прогрессом, но и социальными вызовами: пандемия COVID-19, рост числа иностранных студентов в российских вузах, необходимость обеспечения гибкости учебных программ и повышения их культурной адаптивности. В этих условиях blended learning перестаёт быть экспериментальной методикой и становится стратегическим направлением развития системы РКИ. Цель данной статьи — систематизировать теоретические основы, проанализировать практические модели и обобщить эмпирические данные по применению смешанного обучения в преподавании русского языка иностранным учащимся.

Анализ литературы и методология исследования.

В исследовании использован комплексный методологический подход, включающий теоретический анализ, сравнительно-описательный метод, систематизацию научной литературы и обобщение эмпирических данных. В качестве первичных источников выступили работы ведущих отечественных исследователей в области дидактики и методики РКИ: И. Ю. Мишоты, М. С. Медведевой, М. Ю. Чередилиной, В. А. Фандея, а также прикладные исследования Н. М. Власовой, Н. Х. Савельевой, Л. Чжан и Я. Сунь. Особое внимание уделено публикациям, индексируемым в базах Scopus, Web of Science и перечне ВАК, что обеспечивает научную достоверность анализа.

Критерии отбора источников включали: (1) соответствие тематике смешанного обучения; (2) наличие эмпирической базы или чётко сформулированной теоретической модели; (3) доступность полного текста в открытых репозиториях (CyberLeninka, eLIBRARY, сайты журналов). Анализ охватывает период с 2006 по 2025 год, что позволяет проследить эволюцию подходов — от первых концептуальных определений до современных адаптивных моделей, учитывающих постпандемическую реальность и межкультурную специфику целевых аудиторий.

Результаты и обсуждение.

Теоретическое осмысление blended learning в российской педагогике прошло несколько этапов. На начальном этапе (конец 2000-х — начало 2010-х) доминировало технократическое понимание: смешанное обучение рассматривалось преимущественно как совмещение аудиторных занятий с электронными курсами на платформах типа Moodle. Однако уже к середине 2010-х годов в работах М. С. Медведевой и В. А. Фандея закрепляется системный взгляд: blended learning определяется как «целостная дидактическая система, в которой очное, дистанционное и самостоятельное обучение организованы в едином учебном процессе,

предполагающем постоянное взаимодействие между обучающимся, преподавателем и цифровыми ресурсами» [3, 72]. Эта парадигма подчёркивает не просто формальное сочетание форматов, а их функциональную интеграцию, направленную на достижение конкретных образовательных результатов.

Особую роль в развитии этой концепции сыграла работа И. Ю. Мишоты, которая одними из первых ввела термин «комбинированный курс» для описания практик РКИ, где синхронные онлайн-занятия (например, через Zoom или Skype) дополняются асинхронными заданиями и очными встречами [2, 443]. Такой подход оказался особенно востребованным при работе с малыми группами или индивидуальными студентами, где важна персонализация. В то же время В. А. Фандей предложил классификацию моделей blended learning по степени доминирования компонента: очно-ориентированная, онлайн-ориентированная и сбалансированная [5, 68]. Эта типология позволяет преподавателю сознательно выбирать архитектуру курса в зависимости от целей — например, при подготовке к ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному) может доминировать онлайн-компонент с автоматизированной проверкой, тогда как при развитии разговорной речи — очная.

Практическая реализация blended learning в РКИ строится на комбинации четырёх ключевых параметров: (1) социальная форма (индивидуальная/парная/групповая); (2) место проведения (аудитория/онлайн/гибридное пространство); (3) временной режим (синхронный/асинхронный); (4) степень медиальности (текст/аудио/видео/интерактивные симуляции) [1, 87]. На основе этих переменных формируются дидактические сценарии. Один из наиболее распространённых — «перевернутый класс» (flipped classroom): студенты изучают грамматический материал или лексику дома через видеоуроки и интерактивные упражнения, а на очном занятии применяют знания в речевых задачах — диалогах, дебатах, проектной деятельности. Другой сценарий — «расширенная аудитория»: после лекции или семинара студенты получают задание на поиск аутентичных материалов (новости, блоги, подкасты), анализируют их в группах и представляют выводы в цифровом формате (презентация, видеоролик, wiki-страница). Такой подход развивает не только языковую, но и медиаграмотность, что соответствует требованиям современного образовательного стандарта.

Эмпирические исследования, проведённые в Уральском федеральном университете, подтверждают высокую эффективность таких моделей. По данным опроса 2024 года, 87% иностранных студентов отметили, что blended learning позволил им лучше усвоить материал за счёт возможности повторного просмотра записей и выполнения заданий в удобное время [6, 1697]. При этом 79% респондентов подчеркнули, что очные занятия остаются незаменимыми для отработки произношения, интонации и невербальных аспектов общения [6, 1698]. Эти данные свидетельствуют о том, что в языковом обучении цифровая среда не заменяет, а дополняет живую коммуникацию.

Однако внедрение blended learning сопряжено с рядом вызовов. Среди них — технические барьеры (нестабильный интернет, отсутствие оборудования у студентов из развивающихся стран), методологическая неготовность преподавателей, однообразие онлайн-заданий (преобладание тестов закрытого типа над творческими задачами), а также снижение мотивации при недостатке обратной связи [6, 1699]. Особенно остро эти проблемы проявились в период пандемии, когда переход в онлайн

происходил форсированно, без должной подготовки. Это привело к так называемому «цифровому выгоранию» как у студентов, так и у педагогов.

В постпандемический период наблюдается сдвиг в сторону адаптивных, а не жёстко регламентированных моделей. Исследователи подчёркивают необходимость «гибридной гибкости» — способности курса оперативно менять формат в зависимости от эпидемиологической, технической или психологической ситуации [7, 14]. Яркий пример — курс РКИ для китайских студентов, разработанный Л. Чжан и Я. Сунь, который использует платформу WeChat как основной коммуникативный и образовательный инструмент [7, 15]. Модель включает четыре взаимосвязанных блока:

- Публичный аккаунт — для публикации учебных материалов, лексических мини-уроков и культурных заметок;
- Мини-программы — для интерактивных упражнений с мгновенной проверкой;
- Очные занятия — с использованием мессенджера для быстрой передачи файлов, голосовых сообщений и организации групповой работы;
- Видеоконференции — для живого общения, отработки диалогов и защиты проектов.

Такой подход решает сразу несколько проблем: он учитывает привычную цифровую среду китайских студентов (WeChat — доминирующая платформа в КНР), снижает технические барьеры и повышает мотивацию за счёт культурной релевантности. Более того, он демонстрирует, что успешное blended learning в РКИ невозможно без учёта межкультурного контекста: выбор платформы, дизайн заданий, стиль общения преподавателя должны соответствовать ожиданиям и привычкам целевой аудитории.

Важно подчеркнуть, что blended learning не является универсальным решением. Его эффективность зависит от множества факторов: уровня языковой подготовки студентов, целей курса (общий РКИ vs. профессиональный), продолжительности программы, технической инфраструктуры вуза. Например, при краткосрочных интенсивах (летние школы, подготовка к экзаменам) может быть целесообразна модель с доминированием очных занятий и минимальным онлайн-сопровождением. Напротив, при долгосрочном обучении (подготовительные факультеты, магистратура) целесообразна сбалансированная или онлайн-ориентированная модель с регулярными синхронными встречами.

Таким образом, современное понимание blended learning в РКИ выходит за рамки технического совмещения форматов. Оно представляет собой педагогическую философию, основанную на принципах гибкости, персонализации, межкультурной адаптивности и функциональной интеграции цифровых инструментов. Успех такой модели определяется не количеством технологий, а качеством дидактического замысла, в котором каждая составляющая — от видеоурока до живого диалога — служит достижению конкретной языковой или коммуникативной цели.

Вывод.

Blended learning в преподавании РКИ следует рассматривать не как набор цифровых инструментов, а как целостную дидактическую систему, основанную на функциональной интеграции очных и онлайн-компонентов. Эффективность смешанного обучения напрямую зависит от учёта межкультурной специфики целевой аудитории, уровня языковой подготовки и целей образовательной программы. Наиболее продуктивными оказываются адаптивные модели, способные гибко реагировать на изменения внешней среды и потребности обучающихся, как это продемонстрировано в практиках использования WeChat для китайских студентов.

Ключевым условием успеха является баланс между структурированностью онлайн-среды и свободой живой коммуникации, особенно в развитии продуктивных навыков — говорения и письма.

Будущее РКИ связано с дальнейшей эволюцией blended learning в сторону персонализированных, культурно-чувствительных и искусственным интеллектом-поддерживаемых образовательных траекторий, однако центральная роль преподавателя как дизайнера и модератора процесса остаётся неизменной.

Список использованной литературы:

10. Ануфриева, К. М., Москвина, К. М. Применение технологии «Blended Learning» в обучении русскому языку как иностранному / К. М. Ануфриева, К. М. Москвина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 9 (162). — С. 82–98.
11. Мишота, И. Ю. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному / И. Ю. Мишота // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2012. — № 4. — С. 441–447.
12. Медведева, М. С. Смешанное обучение как система преподавания / М. С. Медведева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 2. — С. 72–75.
13. Чередилина, М. Ю. К теории смешанного обучения / М. Ю. Чередилина // Бизнес. Образование. Право. — 2016. — № 3 (36). — С. 114–118.
14. Фандей, В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей / В. А. Фандей // Информатизация образования и науки. — 2016. — № 4 (32). — С. 67–78.
15. Власова, Н. М., Савельева, Н. Х. Смешанное обучение: опыт Уральского федерального университета / Н. М. Власова, Н. Х. Савельева // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. — 2025. — Т. 18, № 9. — С. 1694–1702.
16. Чжан, Л., Сун, Я. Смешанное обучение русскому языку как иностранному в пандемию: актуальные проблемы и модель на базе WeChat / Л. Чжан, Я. Сун // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2022. — Т. 15, № 3. — С. 13–18.