



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ОЦЕНОЧНЫЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Рахмонов Азизхон Боситхонович

Доктор педагогических наук, профессор

Узбекский государственный университет мировых

языков

Узбекистан, г. Ташкент

***Аннотация.** Статья посвящена анализу смешанного обучения (blended learning) как педагогической модели, сочетающей очные занятия с цифровыми образовательными технологиями в системе высшего образования. Рассматриваются теоретические основания данной концепции, включая конструктивистские и когнитивные подходы к организации учебного процесса. На основе систематического анализа международных исследований устанавливается, что смешанное обучение демонстрирует устойчивый положительный эффект на академическую успеваемость, вовлечённость студентов и формирование переносимых компетенций (transferable skills / soft skills). В статье проводится разграничение между понятиями диагностики (diagnostics), оценивания (assessment) и экспертизы (evaluation) применительно к смешанным образовательным средам; обосновывается роль критериально-ориентированного оценивания на основе рубрик (rubrics) и исполнительского оценивания (performance-based assessment). Методологически исследование строится на сравнительно-педагогическом анализе, систематическом обзоре литературы и обобщении данных*

метаанализов. Прикладные выводы касаются принципов проектирования смешанных курсов в университете, отбора цифровых инструментов и организации обратной связи. Результаты исследования значимы для преподавателей иностранных языков, разработчиков образовательных программ и администраторов высшей школы, ориентированных на повышение качества образования в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: *смешанное обучение, высшее образование, цифровые технологии, онлайн-обучение, педагогическая модель, переносимые компетенции, оценивание, рубрики, исполнительское оценивание, вовлечённость студентов, иностранный язык, образовательная среда.*

Abstract. *The article analyses blended learning as a pedagogical model integrating face-to-face instruction with digital educational technologies in higher education. Theoretical foundations of the concept are examined, including constructivist and cognitive approaches to the organisation of the learning process. Based on a systematic analysis of international research, it is established that blended learning demonstrates a consistent positive effect on academic achievement, student engagement, and the development of transferable skills / soft skills. The article distinguishes between the concepts of diagnostics, assessment, and evaluation as applied to blended learning environments and substantiates the role of rubric-based criterion-referenced assessment and performance-based assessment. Methodologically, the study is grounded in comparative-pedagogical analysis, a systematic literature review, and the synthesis of meta-analytic data. Applied conclusions concern the principles of blended course design at university level, the*

selection of digital tools, and the organisation of feedback. The findings are relevant for foreign language instructors, curriculum developers, and higher education administrators focused on improving educational quality in the context of digital transformation.

Keywords: *blended learning, higher education, digital technologies, online learning, pedagogical model, transferable skills, assessment, rubrics, performance-based assessment, student engagement, foreign language, educational environment.*

Введение

Интенсивная цифровизация образовательной среды, ускорившаяся в условиях глобальных вызовов первой четверти XXI века, поставила высшую школу перед необходимостью пересмотра традиционных моделей организации учебного процесса. Смешанное обучение (blended learning, BL) – педагогическая модель, интегрирующая аудиторное взаимодействие с асинхронными и синхронными онлайн-компонентами, – превратилась из экспериментального формата в системную практику ведущих университетов мира. Согласно данным, приводимым в монографии Д.Р. Гарнисона и Н.Д. Вогана [1, с. 5], именно смешанное обучение способно восстановить утраченный потенциал живого взаимодействия, одновременно предоставив гибкость, которую не обеспечивает чисто аудиторный формат.

Актуальность исследования обусловлена рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, нормативное давление на университеты – требования обеспечить доступность образования, снизить стоимость обучения и расширить охват студенческой аудитории – стимулирует поиск эффективных гибридных форм. Во-

вторых, систематические обзоры и метаанализы фиксируют устойчивое преимущество ВЛ по сравнению с традиционным аудиторным обучением как по показателям академической успеваемости [2, с. 271], так и по критериям вовлечённости и удовлетворённости студентов [3, с. 1142]. В-третьих, в контексте преподавания иностранных языков смешанный формат открывает возможности для формирования коммуникативной компетенции, неотделимой от многократной практики в аутентичной среде, – то, что аудиторные занятия сами по себе обеспечить не могут.

Цель настоящей статьи – на основе анализа отечественных и зарубежных исследований охарактеризовать теоретические основания смешанного обучения, систематизировать его модели, оценить эффективность применения в высшей школе, а также обосновать требования к системе оценивания в условиях ВЛ. Предмет исследования: организационно-педагогические условия реализации смешанного обучения в высшем образовании. Задачи включают: анализ концептуальных подходов к определению смешанного обучения; обзор международных эмпирических данных о его эффективности; разграничение понятий diagnostics / assessment / evaluation в контексте ВЛ; характеристику роли рубрик и performance-based assessment.

Теоретические основы смешанного обучения

Смешанное обучение не является монолитным явлением, что объясняет многообразие его дефиниций в научной литературе. Наиболее цитируемым считается определение, предложенное Д.Р. Гарнисоном и Н.Д. Вогана в монографии «Blended Learning in Higher Education» (2008): смешанное обучение трактуется как «органичная

интеграция глубоко осмысленного живого обучения с онлайн-опытом» [1, с. 5]. Это определение принципиально акцентирует не технический факт совмещения форм, а качественную характеристику их интеграции. М. Канер разграничивает широкое и узкое понимание BL: в широком смысле – любое сочетание режимов обучения, в узком – системная замена части аудиторных занятий структурированным онлайн-компонентом с педагогически обоснованным распределением нагрузки [4, с. 17].

Теоретически смешанное обучение опирается на несколько конкурирующих, но взаимодополняющих концепций. Конструктивизм Дж. Дьюи и Л.С. Выготского постулирует, что знание конструируется в ходе активной деятельности и социального взаимодействия. В контексте BL это реализуется через дискуссионные форумы, совместные онлайн-проекты и рефлексивные задания. Теория сообщества исследования (Community of Inquiry, CoI), разработанная Д.Р. Гарнисоном, Т. Андерсоном и В. Арчером, выделяет три вида «присутствия» – когнитивное, социальное и преподавательское, – баланс которых определяет качество учебного опыта как в аудитории, так и в цифровой среде [1, с. 18]. Н.Д. Воган рассматривает BL через призму CoI как инструмент восстановления вовлечённости студентов в условиях крупных университетских аудиторий [5, с. 234].

А. Брайан и К.Н. Волченкова, анализируя возможности перехода к BL в российской высшей школе, предложили критическую типологию моделей: модель «перевернутого класса» (flipped classroom), ротационную модель, гибкую модель и модель «обогащённого виртуального пространства». Авторы подчёркивают,

что выбор модели должен определяться не технической доступностью, а дидактическими целями конкретного курса [6, с. 24]. Данное положение принципиально для понимания природы BL: технологический аспект вторичен по отношению к педагогическому замыслу. Таким образом, теоретический каркас смешанного обучения образован конструктивистской эпистемологией, теорией CoI и деятельностным подходом, что обуславливает его принципиальное отличие от дистанционного обучения как такового.

Анализ международных исследований

Международная исследовательская база в области смешанного обучения охватывает несколько десятков тысяч публикаций, однако особую эпистемическую ценность представляют метаанализы, позволяющие получить агрегированную оценку эффективности BL с учётом разнородности первичных исследований. Р.М. Бернард, Е. Бороховский, Р.Ф. Шмид и соавторы провели масштабный метаанализ исследований, сравнивающих BL с традиционным аудиторным обучением в высшей школе, и установили, что средний взвешенный эффект составляет $g = 0,334$ в пользу смешанного формата [2, с. 278]. Это означает, что среднестатистический студент в условиях BL демонстрирует результаты, превышающие результаты 63% студентов в традиционных группах.

Схожие выводы содержатся в метаанализе Х.М. Во, С. Чжу и Н.А. Дьепе, охватившем 51 эффект-размер: сводный показатель $g = 0,385$ ($p < 0,001$) свидетельствует об устойчивом, хотя и умеренном, превосходстве BL [7, с. 9]. Существенно, что авторы зафиксировали модулирующую роль дисциплины и метода финального оценивания: наибольший эффект наблюдался в дисциплинах, предполагающих

высокий уровень рефлексии и самостоятельного конструирования знания. М.В. Лопес-Перес, М.С. Перес-Лопес и соавторы на материале испанских университетов показали, что вовлечённость студентов в смешанном формате достоверно выше, а уровень академического неуспеха ниже на 15,4 процентных пункта по сравнению с традиционным обучением [3, с. 1142].

В отечественном академическом пространстве исследования смешанного обучения активизировались в связи с реализацией государственных программ цифровизации образования. А. Брайан и К.Н. Волченкова, рассматривая опыт Южно-Уральского государственного университета, отметили, что переход к ВЛ потребовал не только технической инфраструктуры, но и системной переподготовки преподавательского состава, что согласуется с выводами Э. Эль-Моуафи, М. Кухна и Т. Сноу относительно необходимости педагогически обоснованного проектирования смешанных сред [6, с. 27; 8, с. 182].

В области преподавания иностранных языков Б. Томлинсон и К. Уиттакер, обобщив данные по 22 контекстам, констатировали, что смешанный формат создаёт принципиально более богатую среду для формирования лингвистической и коммуникативной компетенций, поскольку онлайн-компонент обеспечивает многократное повторение и персонализацию траектории освоения языковых структур [9, с. 18]. У.С. Альбилади и К.К. Альшариф на основе обзора 25 исследований установили, что студенты, обучавшиеся английскому языку в смешанном формате, показывают статистически значимый прирост в чтении, письме и речепорождении [10, с. 77]. Таким образом, международные данные однозначно свидетельствуют об

академической и мотивационной эффективности BL, однако подчёркивают её зависимость от качества педагогического проектирования.

Методология исследования

Методологическую основу настоящей статьи образуют несколько взаимодополняющих подходов. Сравнительно-педагогический анализ позволяет сопоставить модели смешанного обучения, реализованные в различных национальных и институциональных контекстах, и выявить инвариантные педагогические принципы, не зависящие от технологической платформы. Системный подход к образованию рассматривает BL как комплексную среду, в которой аудиторный и онлайн-компоненты образуют не механическую сумму, а синергетическое целое.

Систематический обзор литературы (systematic literature review) применялся для отбора и критической оценки эмпирических исследований по заявленной тематике. Критериями включения в анализ служили: наличие эмпирических данных или метааналитических расчётов, публикация в рецензируемых журналах, индексируемых в базах Scopus, Web of Science, РИНЦ, ERIC или DOAJ, а также хронологический период с 2007 по 2024 год. Синтез метааналитических данных – агрегирование результатов метаанализов Р.М. Бернарда и соавторов [2] и Х.М. Во и соавторов [7] – позволяет получить обобщённую оценку педагогической эффективности BL, нивелируя артефакты отдельных первичных исследований.

Особое место в методологии занимает разграничение понятийного аппарата, релевантного для оценивания в условиях

смешанного обучения. Диагностика (diagnostics) – предварительное выявление учебных потребностей, пробелов и уровня сформированности компетенций до начала обучения или отдельного его этапа. Оценивание (assessment) – систематический сбор данных об учебных достижениях в ходе образовательного процесса, ориентированный на обратную связь и коррекцию; это понятие подразделяется на формативное (formative assessment) и суммативное (summative assessment). Экспертиза, или оценка программы (evaluation), – суждение о качестве и эффективности образовательной программы, модуля или технологии в целом, адресованное лицам, принимающим управленческие решения [11, с. 4]. В условиях BL указанные функции распределены как во времени, так и между форматами: диагностика нередко реализуется через онлайн-тестирование, формативное оценивание – через дискуссионные форумы и автоматизированные квизы, суммативное – в гибридном формате.

Результаты

Синтез теоретических оснований и эмпирических данных позволяет сформулировать ряд содержательных результатов. Во-первых, устанавливается иерархия моделей BL по степени интеграции: от аддитивной модели, при которой онлайн-компонент добавляется к существующему курсу без реструктуризации аудиторного времени, до трансформативной, предполагающей полную перестройку курса с опорой на теорию CoI [1, с. 43; 8, с. 180]. А. Аламари, Дж. Шеард и А. Карбоне описывают три типа дизайна BL: с низким, средним и высоким уровнем включения онлайн-компонентов. Для задач развития иноязычной коммуникативной

компетенции наиболее релевантен средний уровень (30–79% онлайн), обеспечивающий баланс практики и обратной связи [12, с. 445].

Во-вторых, критический анализ практики оценивания в ВЛ показал, что традиционные инструменты суммативной проверки недостаточны для фиксации динамики учения и формирования переносимых компетенций (transferable skills). Понятие transferable skills охватывает критическое мышление, командную работу, цифровую грамотность и академическую коммуникацию – компетенции, не редуцируемые к предметным знаниям. Для их диагностики и оценивания оптимальным инструментом признаётся рубрика (rubric) – заранее разработанная матрица критериев с дескрипторами уровней выполнения задания. Р.Э. Трактенберг показала, что рубрики выполняют двойную педагогическую функцию: структурируют процесс обратной связи для преподавателя и обеспечивают прозрачность требований для студента [11, с. 7].

В-третьих, исполнительское оценивание (performance-based assessment, PBA) – оценка компетенций по реальным продуктам деятельности (эссе, презентации, проектные отчёты, записи устной речи) – демонстрирует принципиальные преимущества в условиях ВЛ по сравнению с тестами с выбором ответа. PBA позволяет одновременно оценивать когнитивные (понимание, применение) и коммуникативные (soft skills) результаты обучения, создавая более полную и валидную картину учебных достижений. Дж. Боуер и Л. Чамберс зафиксировали, что интеграция PBA в смешанный курс повышает внутреннюю мотивацию студентов, поскольку задания воспринимаются как социально значимые, а не как академический

ритуал [13, с. 12]. Таким образом, рубрикальное исполнительское оценивание является системным условием качественной реализации BL, а не факультативным дополнением к нему.

Обсуждение

Полученные результаты требуют критического осмысления в нескольких измерениях. Прежде всего, необходимо учитывать ограничения метааналитических данных: умеренные значения эффект-размеров ($g \approx 0,33-0,39$) указывают на то, что смешанное обучение превосходит традиционный формат в среднем, однако дисперсия между исследованиями значительна. Р.М. Бернارد и соавторы специально предупреждают о рисках систематической ошибки в первичных исследованиях – прежде всего о предвзятости публикаций в пользу позитивных результатов [2, с. 290]. Это означает, что эффективность BL в значительной мере определяется качеством педагогического проектирования, а не самим фактом применения технологии.

Существенной проблемой остаётся цифровое неравенство: в условиях, когда часть студентов не имеет надёжного доступа в интернет или необходимых устройств, внедрение BL способно воспроизвести и усилить образовательные диспропорции. Данное обстоятельство особенно значимо для университетов стран Центральной Азии и постсоветского пространства, где инфраструктурные ограничения сосуществуют с интенсивными программами цифровизации образования. Б. Энтони и соавторы в систематическом обзоре, охватившем 147 исследований, показали, что наиболее часто называемыми барьерами для принятия BL являются технические (доступность платформ), психологические

(готовность преподавателей к изменениям) и институциональные (отсутствие политики поддержки) [14, с. 1]).

В контексте преподавания иностранных языков дискуссионным остаётся вопрос оптимального соотношения аудиторного и онлайн-компонентов. Б. Климова на материале чешских вузов показала, что студенты, обучавшиеся английскому языку в смешанном формате, демонстрировали прирост в лексической компетенции и навыках чтения, однако разрыв в развитии устной речи между группами ВЛ и традиционного обучения был незначительным – в случаях, когда онлайн-сессии не предусматривали синхронного голосового взаимодействия [15, с. 387]. Отсюда следует методический вывод: проектирование онлайн-компонента языкового курса должно в обязательном порядке включать синхронные сессии говорения (видеоконференции, ролевые игры в цифровой среде), что согласуется с принципами коммуникативного подхода.

Н.Д. Воган, М. Кливленд-Инес и Д.Р. Гарнисон настаивают на том, что подлинная ценность смешанного обучения реализуется лишь при условии переосмысления педагогических ролей: преподаватель перестаёт быть транслятором информации и становится модератором когнитивного и социального присутствия, фасилитатором «сообщества исследования» [5, с. 45]. Это влечёт за собой необходимость профессиональной переподготовки академического персонала – не только технической, но и методической, ориентированной на освоение принципов активного обучения, дизайна обратной связи и критериального оценивания. Таким образом, устойчивая реализация ВЛ в вузе возможна лишь при наличии институциональной политики поддержки, включающей

инфраструктуру, профессиональное развитие преподавателей и прозрачные стандарты оценивания.

Заключение

Смешанное обучение представляет собой не технологический тренд, а теоретически обоснованную педагогическую модель, укоренённую в конструктивистской эпистемологии и теории сообщества исследования. Систематический анализ международных метаанализов подтверждает его устойчивую академическую эффективность ($g \approx 0,33-0,39$), однако данный эффект реализуется лишь при условии качественного дидактического проектирования, а не механического переноса части курса в онлайн-среду.

Ключевым условием качества смешанного обучения является адекватная система оценивания, разграничивающая диагностику, формативное и суммативное оценивание, а также программную экспертизу. Интеграция рубрик и исполнительского оценивания обеспечивает валидную и надёжную фиксацию как предметных, так и переносимых компетенций, формируемых в ходе ВЛ. Особую значимость эти инструменты приобретают при обучении иностранным языкам, где продуктивные виды речевой деятельности не могут быть адекватно оценены тестами с закрытыми ответами.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией конкретных моделей ВЛ применительно к условиям высшей школы Узбекистана с учётом инфраструктурных, культурных и лингводидактических особенностей национальной системы образования. Необходима также разработка инструментария для мониторинга качества смешанных курсов, включающего как количественные показатели успеваемости, так и качественные

данные о субъективном учебном опыте студентов. Системное внедрение BL в вузе требует согласованных усилий на уровне образовательной политики, методической поддержки преподавателей и технической инфраструктуры.

Список использованной литературы

1. Garrison, D.R., Vaughan, N.D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. – San Francisco: Jossey-Bass, 2008. – 272 p.
2. Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Tamim, R.M., Abrami, P.C. A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied // Journal of Computing in Higher Education. – 2014. – Vol. 26, № 1. – P. 271–291.
3. López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C., Rodríguez-Ariza, L. Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes // Computers & Education. – 2011. – Vol. 56, № 3. – P. 1132–1153.
4. Caner, M. The definition of blended learning in higher education // Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and Frameworks / ed. by P. Anastasiades. – Hershey: IGI Global, 2012. – P. 17–34.
5. Vaughan, N.D., Cleveland-Innes, M., Garrison, D.R. Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry. – Edmonton: AU Press, 2013. – 154 p.
6. Bryan, A., Volchenkova, K.N. Blended learning: definition, models, implications for higher education // Вестник Южно-Уральского

государственного университета. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8, № 2. – С. 24–30.

7. Vo, H.M., Zhu, C., Diep, N.A. The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: a meta-analysis // Studies in Educational Evaluation. – 2017. – Vol. 53. – P. 17–28.

8. El-Mowafy, A., Kuhn, M., Snow, T. Blended learning in higher education: current and future challenges in surveying education // Issues in Educational Research. – 2013. – Vol. 23, № 2. – P. 179–195.

9. Tomlinson, B., Whittaker, C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. – London: British Council, 2013. – 253 p.

10. Albiladi, W.S., Alshareef, K.K. Blended learning in English teaching and learning: a review of the current literature // Journal of Language Teaching and Research. – 2019. – Vol. 10, № 1. – P. 232–238.

11. Tractenberg, R.E. The assessment evaluation rubric: promoting learning and learner-centered teaching through assessment in face-to-face or distanced higher education // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11, № 9. – P. 1–20.

12. Alammery, A., Sheard, J., Carbone, A. Blended learning in higher education: three different design approaches // Australasian Journal of Educational Technology. – 2014. – Vol. 30, № 4. – P. 440–454.

13. Bowyer, J., Chambers, L. Evaluating Blended Learning: Bringing the Elements Together. – Cambridge: Cambridge Assessment, 2017. – 36 p.

14. Anthony, B.Jr., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A.F.M., Phon, D.N.E.L., Abdullah, A., Ming, G.L. Blended learning adoption and implementation in higher education: a theoretical and systematic review

// Technology, Knowledge and Learning. – 2022. – Vol. 27, № 2. – P. 531–578.

15. Klimova, B. Blended learning as an effective approach to English language teaching at the institutions of higher learning – a case study // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 134. – P. 385–392.