

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF BLENDED LEARNING ORGANIZATION IN HIGHER AND CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

*E. Nelyubina  
E. Stepanova  
I. Kazantsev*

*Summary:* The article examines methodological foundations and technological features of organizing blended learning in higher and continuing professional education. The relevance of shifting to hybrid formats in the context of digital transformation, growing demand for individualized learning paths and lifelong learning is substantiated; it is argued that the combination of face-to-face and online formats creates additional opportunities for implementing competence-based and activity-based approaches. A conceptual model of blended learning based on competence-based, activity-based and andragogical approaches is proposed, and different ways of structuring blended courses are described. Technological aspects of blended learning implementation are analyzed, including the choice and integration of LMS platforms, video communication tools, assessment, and analytics instruments, as well as the design of a digital learning environment. The results of approbation of the blended learning model in bachelor's and continuing professional development programs are presented; it is shown that this format enhances student engagement and develops self-regulation and digital skills while maintaining or slightly increasing academic performance indicators. The main challenges and limitations related to blended learning implementation are highlighted, and practical recommendations aimed at overcoming them are formulated.

*Keywords:* blended learning, hybrid course, higher education, continuing professional education, digital educational technologies, LMS, methodological approaches, learning model, digital learning environment.

**Нелюбина Елена Георгиевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО Самарский государственный  
социально-педагогический университет  
nelubina.elena@pgsga.ru

**Степанова Екатерина Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО Самарский государственный  
социально-педагогический университет  
stepanova.ekaterina@pgsga.ru

**Казанцев Иван Викторович**

кандидат биологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО Самарский государственный  
социально-педагогический университет  
Kazantsev.Ivan@pgsga.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются методологические и технологические аспекты организации смешанного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования. Обосновывается актуальность перехода к гибридным форматам обучения в условиях цифровой трансформации, роста запросов на индивидуализацию образовательных траекторий и развития непрерывного образования, а также указывается, что сочетание очных и дистанционных форм создаёт дополнительные возможности для реализации компетентного и системно-деятельностного подходов. Предлагается концептуальная модель смешанного обучения, опирающаяся на компетентностный, системно-деятельностный и андрагогический подходы, и описываются варианты структурирования учебного процесса в формате смешанных курсов. Анализируются технологические аспекты внедрения смешанного обучения, включающие выбор и интеграцию LMS-платформ, средств видеокommunikации, инструментов контроля и аналитики, а также особенности проектирования цифровой образовательной среды. Представлены результаты апробации модели смешанного обучения на программах бакалавриата и дополнительного профессионального образования (далее ДПО); показано, что данный формат способствует повышению вовлечённости обучающихся, развитию навыков самоорганизации и цифровых компетенций при сохранении или умеренном росте показателей успеваемости. Обозначаются основные проблемы и ограничения, связанные с внедрением смешанного обучения, и формулируются практические рекомендации, направленные на их преодоление.

*Ключевые слова:* смешанное обучение, гибридный курс, высшее образование, дополнительное профессиональное образование, цифровые образовательные технологии, LMS, методологические подходы, модель обучения, цифровая образовательная среда.

## Введение

Смешанное обучение, понимаемое в рамках данной статьи, как педагогическая модель, интегрирующая очные и дистанционные формы взаимодействия преподавателя и обучающихся в рамках единого образовательного процесса [3,11,13], в последние годы приобретает статус одного из стратегических направлений развития высшей школы и дополнительного профессионального образования. Влияние пандемии COVID-19, обусловившей массовый переход образовательных организаций в онлайн-формат, а затем постепенный возврат к очному обучению, продемонстрировало хрупкость традиционных организационных моделей и выявило необходимость создания устойчивых и гибких систем, способных функционировать в условиях неопределённости и быстро изменяющейся внешней среды [1,4]. В современных условиях смешанное обучение рассматривается не только как компромисс между дистанционной и традиционной формами, но и как принципиально новая образовательная конструкция, позволяющая, с одной стороны, сохранить достоинства очного взаимодействия (непосредственную коммуникацию, совместное решение задач, практико-ориентированную работу), а с другой – расширить возможности индивидуализации, обеспечить доступ к разнообразным цифровым ресурсам и усилить роль самостоятельной работы обучающихся. В системе высшего образования смешанные форматы позволяют, опираясь на компетентностный и системно-деятельностный подходы, перераспределить акценты от передачи информации к организации активной деятельности студентов, а в сфере дополнительного профессионального образования – учесть специфику взрослой аудитории, совмещающей обучение с профессиональной деятельностью, и предоставить ей гибкие образовательные траектории [5,11,13].

## Материалы и методы

Методологической основой исследования явились: компетентностный, системно-деятельностный, андрагогический и информационно-цифровой подходы, которые и обусловили выбор исследовательских процедур и характер анализа полученных данных. На первом этапе были изучены и обобщены научные и нормативные источники, посвящённые проблематике смешанного обучения, цифровой дидактики, проектирования электронных курсов, а также развития непрерывного образования; проведён сопоставительный анализ отечественных и зарубежных моделей смешанного обучения, реализуемых в высшей школе и системе ДПО; осуществлено концептуальное моделирование структуры смешанного курса с учётом различий в образовательных потребностях и мотивации студентов бакалавриата и слушателей программ дополнительного профессионального образования. Эмпирическая часть

исследования была реализована в форме опытно-экспериментальной работы на базе Самарского государственного социально-педагогического университета, где смешанное обучение внедрялось в трёх дисциплинах программ бакалавриата и четырёх программах ДПО. В исследовании приняли участие 142 студента 2–3 курсов, 96 слушателей программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также 12 преподавателей, реализующих учебные курсы в смешанном формате.

Для сбора эмпирических данных применялись методы педагогического наблюдения за деятельностью обучающихся в очных и дистанционных компонентах курсов, анкетирования и онлайн-опроса студентов и слушателей ДПО с целью выявления их отношения к смешанному формату, анализа учебной документации (рабочих программ дисциплин и модулей, фондов оценочных средств, отчётов LMS), а также сравнения показателей успеваемости и посещаемости до и после перехода на смешанное обучение. Обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики и качественного контент-анализа открытых ответов и комментариев участников.

Рассматривая смешанное обучение как педагогическое явление, целесообразно исходить из того, что оно не сводится к простому сочетанию очных и дистанционных занятий в определённой пропорции, поскольку предполагает переосмысление логики построения учебного курса, перераспределение функций между компонентами и изменение роли преподавателя и обучающегося [2, 10]. Компетентностный подход задаёт ориентацию на достижение образовательных результатов, выраженных в терминах компетенций, что требует структурирования содержания и видов деятельности таким образом, чтобы каждый элемент смешанного курса (очное занятие, онлайн-модуль, самостоятельная работа) выполнял чётко обозначенную функцию в формировании профессиональных и универсальных компетенций. Системно-деятельностный подход акцентирует необходимость активного включения обучающихся в различные виды учебной деятельности — от освоения теоретического материала и решения учебных задач до выполнения практико-ориентированных проектов и рефлексивного анализа собственного опыта, причём данная активность должна реализовываться как в аудитории, так и в цифровой среде [2,6,9]. Андрагогический подход, особенно значимый для программ дополнительного профессионального образования, предполагает учёт особенностей взрослого обучающегося, его профессионального и жизненного опыта, ориентации на практическую значимость результатов обучения, потребности в гибкости форм и режимов работы; это, в свою очередь, делает смешанное обучение естественной формой организации образовательного процесса во взрослой аудитории.

В рамках информационно-цифрового подхода цифровые технологии рассматриваются не как внешнее дополнение к традиционному обучению, а как интегральная часть образовательной среды, определяющая способы представления содержания, коммуникации, контроля и самоорганизации.

Анализ практики внедрения смешанного обучения в исследуемом вузе позволил выделить несколько типовых моделей, которые различаются по степени и характеру интеграции очных и дистанционных форм. В рамках модели «перевёрнутый класс» основной объём теоретического материала переносился в онлайн-среду: студенты знакомились с ключевыми понятиями и положениями посредством видеолекций, электронных конспектов и интерактивных материалов, размещённых в LMS, тогда как очные занятия были ориентированы на решение задач, обсуждение кейсов и выполнение практических упражнений, что обеспечивало смещение фокуса с передачи информации на её применение и осмысление. В гибридных курсах отдельные модули были полностью реализованы в онлайн-формате (например, вводно-теоретический блок или самостоятельное выполнение практических заданий с последующей автоматизированной проверкой и комментариями преподавателя), в то время как другие модули предполагали преимущественно очную работу (проведение деловых игр, защита проектов, диагностика сформированности компетенций в ситуациях, приближенных к профессиональной деятельности). Подобное модульное структурирование позволяло более гибко соотносить дидактические задачи и формат их реализации. В программах дополнительного профессионального образования была применена модель, в которой краткосрочные очные интенсивы (проектные семинары, тренинги, мастер-классы) чередовались с периодами асинхронной дистанционной работы, включающей освоение теоретических материалов, выполнение заданий на рабочем месте и их последующее обсуждение в онлайн-формате; такая организация обеспечивала плотную связь между учебным процессом и профессиональной деятельностью слушателей.

Технологическая составляющая смешанного обучения является ключевым фактором его успешной реализации, поскольку именно она обеспечивает непрерывность образовательного процесса, доступность ресурсов, возможность контроля и обратной связи. Центральным элементом технологической инфраструктуры выступала платформа управления обучением (LMS), в роли которой в исследуемом вузе использовались Moodle и корпоративная система университета; данные решения позволяли размещать контент, организовывать взаимодействие, вести электронный журнал и формировать отчёты по активности обучающихся. Сопутствующими инструментами являются сервисы видеоконференцсвязи, обеспечивающие проведение синхронных

онлайн-занятий, консультаций и защит проектов, а также облачные офисные пакеты, используемые для совместной работы над документами, таблицами и презентациями. Тестирующие системы, интегрированные в LMS или реализованные через внешние сервисы, применялись для текущего и рубежного контроля, тогда как инструменты записи и хранения видеоматериалов позволили формировать библиотеку лекций и практических демонстраций. Особое внимание уделялось единообразию дизайна электронных курсов: структура модулей строилась по недельному или тематическому принципу, каждое задание сопровождалось подробной инструкцией и критериями оценивания, а интерфейсы курсов стремились к максимальной интуитивной понятности.

### Результаты и обсуждение

Апробация разработанной модели смешанного обучения проводилась в течение 2 семестров. Результаты анкетирования студентов бакалавриата и слушателей ДПО свидетельствуют о преобладании положительной оценки смешанного формата; при этом характер и интенсивность восприятия несколько различаются в этих двух группах. В табл. 1 представлены агрегированные показатели удовлетворённости смешанным обучением, выраженные в процентах от числа респондентов, выбравших ответы «скорее удобно» и «полностью удобно».

Таблица 1.

Удовлетворённость обучающихся смешанным форматом обучения (в % от числа опрошенных).

Категория обучающихся	Число респондентов (N)	Удовлетворённость форматом («скорее удобно» и «полностью удобно»), %
Студенты бакалавриата	142	78
Слушатели программ ДПО	96	84

Полученные результаты позволяют утверждать, что студенты и слушатели ДПО в целом воспринимают смешанное обучение как удобный формат, однако у взрослой аудитории доля позитивных оценок несколько выше, что может быть объяснено более выраженной потребностью в гибкости и возможностью совмещать обучение с профессиональной деятельностью.

В табл. 2 представлены результаты самооценки студентов и слушателей ДПО по уровню выраженности навыков самоорганизации и владения цифровыми инструментами до и после участия в курсах, реализованных в смешанном формате; оценивание осуществлялось по пятибалльной шкале.

Таблица 2.

Динамика самооценки навыков самоорганизации и цифровых компетенций обучающихся (шкала 1–5).

Показатель	Категория	До внедрения смешанного формата	После внедрения смешанного формата
Навыки самоорганизации	Студенты	3	3,9
	Слушатели ДПО	3,2	4,1
Владение цифровыми образовательными инструментами	Студенты	3,3	4,2
	Слушатели ДПО	3,5	4,4

Как видно из таблицы 2, все обучаемые отмечают существенное повышение уровня самоорганизации и цифровых компетенций; несколько более высокий стартовый и итоговый уровень фиксируется у слушателей ДПО, что закономерно, учитывая их профессиональный опыт и частое использование цифровых технологий в рабочем контексте.

Сравнение показателей успеваемости до и после перехода на смешанный формат обучения позволяет судить о влиянии организационно-технологических изменений на результаты освоения учебных дисциплин. В табл. 3 приведены средние баллы студентов по трём дисциплинам, реализованным ранее в традиционном очном формате, а затем в смешанном.

Таблица 3.

Средние баллы студентов по дисциплинам до и после перехода на смешанный формат (по пятибалльной шкале).

Дисциплина	Формат реализации	Средний балл
Химия	Традиционный очный	4,1
	Смешанный	4,3
Биология	Традиционный очный	3,9
	Смешанный	4,1
Экология	Традиционный очный	4
		4,2

Рост средних баллов прослеживается по всем дисциплинам и свидетельствует об отсутствии ухудшения учебных результатов при переходе к смешанному обучению; вместе с тем следует учитывать, что повышение среднего балла может быть обусловлено целым рядом факторов, включая изменения в составах групп и корректировку оценочных средств, поэтому однозначные выводы о причинно-следственных связях требуют дополнительных исследований.

Качественный анализ открытых ответов обучаю-

щихся и комментариев преподавателей позволяет дополнить количественные показатели содержательными характеристиками. Значительная часть студентов отмечает, что предварительное знакомство с теоретическими материалами в LMS способствует более осмысленному участию в очных занятиях, повышает готовность к обсуждению и облегчает выполнение практических заданий; слушатели ДПО указывают, что возможность осваивать материал в удобное время и в индивидуальном темпе является для них критически важной, а очные интенсивы воспринимаются как пространство для обмена профессиональным опытом и обсуждения сложных кейсов. Преподаватели, оценивая собственный опыт работы в смешанном формате, подчёркивали, что сочетание онлайн- и очных компонентов позволяет более гибко распределять учебное время, усилить практико-ориентированную составляющую и дифференцировать задания, однако одновременно фиксируют существенный рост трудозатрат, связанных с проектированием и сопровождением курсов, а также необходимостью постоянного взаимодействия с обучающимися в цифровой среде.

Одним из наиболее проблемных аспектов, по мнению как преподавателей, так и обучающихся, является цифровое неравенство: часть слушателей программ ДПО, проживающих в регионах с ограниченной инфраструктурой, испытывает трудности с подключением к онлайн-занятиям и доступом к потоковому видеоконтенту; у отдельных студентов ограничен доступ к персональным устройствам, что снижает регулярность участия в онлайн-активностях. Данная проблема частично решается организацией доступа к компьютерным аудиториям университета и адаптацией материалов (снижение объёма «тяжёлого» видео, предоставление текстовых версий лекций и презентаций), однако в полной мере она выходит за рамки компетенций отдельного вуза и требует системных инфраструктурных решений.

Существенным вызовом для преподавателей становится необходимость переосмысления привычной методики: попытки прямого переноса традиционной лекции в формат записи «говорящей головы» без изменения структуры и способов взаимодействия с аудиторией приводят к снижению вовлечённости обучающихся и формальному освоению материала; успешные практики, напротив, демонстрируют эффективность использования коротких микролекций, чередующихся с интерактивными заданиями, форумными дискуссиями и последующей очной проработкой сложных вопросов.

Результаты проведенного эксперимента показали, что смешанное обучение при наличии методической и технологической поддержки может способствовать повышению гибкости образовательных программ, усилению активности обучающихся и сохранению или умеренному росту качества образовательных результатов,

однако его внедрение сопровождается комплексом проблем, связанных с ресурсами, компетенциями участников и инфраструктурой.

### Выводы

Смешанное обучение в системе высшего и дополнительного профессионального образования выступает как закономерный этап развития образовательной практики в условиях цифровой трансформации и предъявляет новые требования к организации учебного процесса, роли преподавателя и обучающегося. Методологическую основу эффективных моделей смешанного обучения составляют компетентностный, системно-деятельностный и андрагогический подходы, которые задают ориентиры для структурирования содержания, выбора форм работы и построения системы оценивания. Анализ технологических аспектов показывает, что наличие развитой цифровой образовательной среды, включающей LMS, средства видеокommunikации, инструменты совместной работы и аналитики, является необходимым, но недостаточным условием эффективности смешанного обучения, поскольку требуются также единые принципы дизайна курсов, регламенты коммуникации и механизмы методической поддержки

преподавателей. Эмпирические результаты апробации модели смешанного обучения свидетельствуют о высокой степени удовлетворённости обучающихся данным форматом, росте самооценки навыков самоорганизации и цифровых компетенций, а также о сохранении и умеренном повышении показателей успеваемости, что позволяет рассматривать смешанное обучение как перспективную форму организации образовательного процесса. Одновременно выявленные проблемы: перегрузка преподавателей, цифровое неравенство части обучающихся, методическая неготовность к проектированию гибридных курсов и риски формального освоения онлайн-компонентов, указывают на необходимость системных решений на уровне образовательной организации и образовательной политики в целом. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке инструментов комплексной оценки качества смешанного обучения, включая показатели вовлечённости и удовлетворённости обучающихся, в сравнительном анализе различных моделей смешанного обучения в разрезе предметных областей и уровней образования, а также в изучении влияния участия в смешанном обучении на профессиональные траектории выпускников и слушателей программ дополнительного профессионального образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Валиева М., Гурбанова Х. Технологии смешанного обучения (blended learning) и их оптимизация // Парадигма. 2025. № 11–3. С. 158–165.
2. Везетиу Е.В. Особенности организации образовательного процесса в педагогическом вузе в условиях смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83–2. С. 68–71.
3. Витт А.М. Проблемы смешанного обучения в непрерывном образовании // Актуальные вопросы гуманитарных, экономических и естественных наук. Зоотехния: теория и практика: материалы Национальной (Всероссийской) научной конференции Института агроинженерии Института ветеринарной медицины. Челябинск, 2024. С. 25–27.
4. Вовк Е.В. Специфика организации образовательного процесса в педагогическом вузе в условиях смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–2. С. 78–81.
5. Леонтьева В.А., Нуртдинова А.А., Скоробренко И.А. Реализация технологий смешанного обучения в процессе профессиональной подготовки вожатых // Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в условиях реализации технологии смешанного обучения: материалы международной научно-практической конференции. Челябинск, 2024. С. 257–261.
6. Михайловская К.В., Проняева М.В. Применение смешанного обучения в вузе // Оригинальные исследования. 2025. Т. 15. № 9. С. 12–17.
7. Михеева А.Н. Технология смешанного обучения как инновация в системе высшего образования // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: материалы VII Международной научной конференции, посвященной развитию университетского образования в России. В 2-х томах. Санкт-Петербург, 2024. С. 672–678.
8. Скрипник И.Л., Ивахнюк С.Г., Воронин С.В. Особенности реализации смешанного обучения в российском высшем образовании // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2025. Т. 31. № 3. С. 77–85.
9. Солощенко М.Ю., Харина Ю.В. Смешанное обучение: современная организация учебного процесса // Инициативы молодых - науке и производству: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. Пенза, 2025. С. 825–831.
10. Трегубова С.Н. О концептуальных педагогических положениях смешанного обучения // Вопросы социально-гуманитарных наук и культурное воспитание общества: сборник научных статей. Ульяновск, 2024. С. 146–150.
11. Фирсова Е.В. Особенности организации смешанного обучения в вузе // Новые технологии. Наука, техника, педагогика: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 357–364.
12. Юрков Н.К., Якимов А.Н. Перспективы смешанного обучения в технических вузах // Труды международного симпозиума "Надежность и качество". 2024. Т. 1. С. 289–291.

13. Январева Е.П. Возможности и риски применения технологии смешанного обучения в условиях информатизации профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2024. С. 440–443.
- 

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Степанова Екатерина Сергеевна (stepanova.ekaterina@pgsga.ru),  
Казанцев Иван Викторович (Kazantsev.Ivan@pgsga.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»