СПЕЦИФИКА И БАРЬЕРЫ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ (BLENDED LEARNING) НА УРОКАХ РКИ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ УЗБЕКИСТАНА

Qudbiyeva Nafisaxon Asadillo qizi
Farg'ona Davlat Universiteti Tayanch doktoranti
https://orcid.org/0000-0002-0233-961X

Аннотация
В статье исследуются условия и ограничения интеграции смешанного обучения в преподавание русского языка как иностранного в сельских общеобразовательных учреждениях Узбекистана. Анализируются инфраструктурные, методические и социокультурные факторы, влияющие на эффективность цифровизации учебного процесса. На основе контрастивного сравнения городских и сельских образовательных экосистем выявляются специфические барьеры: неравномерный доступ к интернету, недостаточная цифровая компетентность педагогов, отсутствие локализованных мультимедийных материалов.

Ключевые слова: *смешанное обучение, русский язык как иностранный, сельские школы, цифровизация образования, педагогические барьеры, языковая интерференция, Узбекистан.*

ВВЕДЕНИЕ

Внедрение смешанного обучения в систему преподавания русского языка как иностранного в сельских школах Узбекистана сталкивается с комплексом инфраструктурных и методических ограничений, требующих дифференцированного подхода к проектированию учебного процесса [1, 38]. Blended learning предполагает органичное сочетание очных занятий с цифровыми инструментами, однако в условиях сельских территорий данный формат трансформируется под влиянием объективных социально-экономических факторов. Неравномерное покрытие широкополосным интернетом, регулярные отключения электроэнергии и недостаточная материально-техническая оснащенность кабинетов иностранного языка создают среду, где технологические решения не могут функционировать по стандартным городским моделям. При этом потребность в эффективном освоении русского языка сохраняется высокой, поскольку он выполняет функции языка межнационального общения, академической мобильности и доступа к информационным ресурсам постсоветского пространства [2, 15]. Адаптация blended learning в данном контексте требует отказа от жесткой зависимости от онлайн-платформ в пользу гибридных схем, где цифровые компоненты загружаются заранее и используются в офлайн-режиме.

Специфика сельских образовательных экосистем проявляется в структурной асимметрии между декларируемыми целями цифровизации и реальной готовностью педагогических кадров к их реализации. Учителя русского языка в сельских школах часто совмещают несколько дисциплин, что ограничивает время на освоение новых цифровых методик и создание авторских

мультимедийных материалов [4, 162]. Отсутствие системной подготовки в области instructional design и цифровой педагогики приводит к поверхностному использованию технологий: презентации заменяют живое общение, а интерактивные задания сводятся к механическому тестированию. Кроме того, учебники и цифровые ресурсы, разработанные для городских школ или зарубежных аудиторий, редко учитывают лингвокультурный бэкграунд сельских учащихся, чей родной язык обладает иной фонетической системой и грамматической структурой. Это порождает эффект двойной интерференции: языковой барьер усиливается технологическим дискомфортом, снижая мотивацию к самостоятельной работе вне класса [3, 81]. Преодоление данной проблемы невозможно без пересмотра методических стандартов и создания локализованных цифровых библиотек, адаптированных к уровню цифровой грамотности региона.

Коммуникативная направленность обучения РКИ предполагает постоянную языковую практику, однако в сельской местности языковая среда остается монолингвальной, что осложняет достижение коммуникативной компетенции при ограниченном доступе к онлайн-носителям речи. Технологии blended learning способны компенсировать этот дефицит, предоставляя учащимся доступ к аутентичным аудиовизуальным материалам, виртуальным диалогам и симуляторам разговорной речи, но их внедрение требует преодоления методического консерватизма и страха перед технологическими ошибками [6, 115]. Эффективная модель должна строиться на принципе ротации станций: часть учебного времени отводится на очную работу с преподавателем над фонетикой и грамматикой, другая часть реализуется через автономные цифровые задания, выполненные на школьных планшетах или личных устройствах с последующей синхронизацией результатов. Такая архитектура минимизирует риски сетевого разрыва и формирует у учащихся навыки самоорганизации, критически важные для непрерывного образования. При этом оценивание прогресса смещается с итогового контроля к формирующему мониторингу, где цифровые логи становятся инструментом педагогической рефлексии [5, 97].

Социокультурный аспект внедрения blended learning в сельских школах Узбекистана неразрывно связан с вовлечением местного сообщества в образовательный процесс. Родители, обладающие низким уровнем цифровой грамотности, часто воспринимают онлайн-задания как формальность, не требующую педагогического сопровождения, что снижает ответственность учащихся за выполнение домашних заданий. Для нейтрализации данного барьера необходимо проводить регулярные просветительские семинары, демонстрирующие практическую ценность цифровых инструментов в освоении языка и формировании профессиональных компетенций. Параллельно требуется развитие школьной инфраструктуры: создание медиатек с офлайн-серверами, где учащиеся могут скачивать материалы без подключения к интернету, а также оснащение кабинетов базовым мультимедийным оборудованием, устойчивым к перепадам напряжения. Интеграция мобильных технологий выступает наиболее

перспективным направлением, поскольку смартфоны распространены даже в отдаленных районах, а специализированные приложения позволяют реализовывать микрообучение, геймифицированные тренажеры и голосовые диктанты [7, 24]. Подобные решения не требуют масштабных капиталовложений, но обеспечивают устойчивый доступ к языковой практике.

Перспективы развития blended learning на уроках РКИ в сельских школах Узбекистана определяются способностью образовательной политики гибко реагировать на региональную специфику цифрового неравенства. Универсальные технологические решения не способны решить проблему дефицита языковой среды и методической изоляции, тогда как локализованные модели, сочетающие очное наставничество с автономными цифровыми модулями, демонстрируют высокую адаптивность. Дальнейшее исследование должно быть сосредоточено на эмпирической валидации гибридных методик, разработке метрик цифровой вовлеченности учащихся и создании реестра проверенных офлайн-ресурсов для преподавателей РКИ. Технологическая трансформация образования не должна становиться самоцелью; она остается инструментом, усиливающим коммуникативную компетентность и расширяющим культурные горизонты учащихся, чьи языковые стартовые условия объективно ограничены географическими и экономическими факторами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат, Е. С. Смешанное обучение: понятие, модели, технология / Е. С. Полат // Школьные технологии. — 2015. — № 4. — С. 34–41.

2. Азимов, Э. Ф. Русский язык в современном мире: глобализация и цифровизация / Э. Ф. Азимов // Русский язык за рубежом. — 2019. — № 5. — С. 3–9.

3. Каримова, Д. Т. Цифровизация образования в сельских школах Узбекистана: проблемы и перспективы / Д. Т. Каримова // Вестник Ташкентского государственного педагогического университета. — 2021. — № 3. — С. 78–85.

4. Горбунова, И. В. Цифровая трансформация школьного образования: вызовы и решения / И. В. Горбунова // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. — 2020. — Т. 17, № 2. — С. 156–168.

5. Рахимова, М. А. Методические аспекты преподавания РКИ в условиях цифровой среды / М. А. Рахимова // Филологический класс. — 2020. — № 4. — С. 112–119.

6. Узакова, Г. Р. Языковая политика и статус русского языка в современном Узбекистане / Г. Р. Узакова // Вестник Самарского государственного университета. — 2018. — № 1. — С. 45–52.

7. Копыл, М. Ю. Инновационные технологии в преподавании РКИ: blended learning и мобильное обучение / М. Ю. Копыл // Русский язык и литература в школах стран СНГ. — 2021. — № 2. — С. 22–29.