Materiallar to'plami · Conference Proceedings
"ZAMONAVIY TADQIQOTLAR VA BARQAROR RIVOJLANISH" respublika ilmiy-amaliy konferensiyasi
04 August 2026
UDK 37
PEDAGOGIKA

МЕТОДИКА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РКИ

Nafisaxon Asadillo qizi Qudbiyeva*
Farg'ona Davlat Universiteti Tayanch doktoranti
✉ qudbiyeva.nafisaxon@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению смешанного обучения как методики повышения учебной мотивации при изучении русского языка как иностранного. Анализируются существующие модели смешанного обучения — ротация станций, перевёрнутый класс, гибкая модель — и их применимость к структуре занятия по РКИ. Раскрывается соотношение внутренней и внешней мотивации применительно к изучению иностранного языка и обосновывается роль мотивационного компонента цифровой образовательной среды. Рассматриваются практические аспекты реализации смешанной методики: распределение материала между очным и дистанционным форматами, использование элементов геймификации, организация регулярной обратной связи, а также применимость методики к обучению взрослой аудитории и требования к методологической подготовке преподавателя.

Ключевые слова

смешанное обучение, русский язык как иностранное, учебная мотивация, цифровая образовательная среда, ротация станций, перевёрнутый класс.

DOI: 10.5281/zenodo.21743591

Введение

Преподавание русского языка как иностранного традиционно опирается на аудиторное занятие как основную организационную форму, однако именно на этом этапе преподаватель регулярно сталкивается с падением интереса учащихся уже после нескольких месяцев обучения. Грамматический материал усваивается медленно, отработка речевых навыков требует многократного повторения, а форматы контроля нередко воспринимаются как рутина, а не как часть живого общения. Особенно заметно это на курсах, рассчитанных на длительную перспективу — довузовскую подготовку, программы уровня B1–B2, подготовку к сертификационному тестированию, — где однообразие формата накапливается месяцами и постепенно вытесняет тот интерес, с которым учащийся приходил на первое занятие.

Проблема мотивации в этих условиях перестаёт быть частным методическим вопросом и превращается в фактор, определяющий саму возможность довести учащегося до целевого уровня владения языком. Смешанное обучение, соединяющее очное взаимодействие с преподавателем и самостоятельную работу в цифровой среде, рассматривается в статье как методика, способная перестроить структуру учебного процесса таким образом, чтобы поддерживать мотивацию учащихся на всех этапах освоения РКИ.

Понятие смешанного обучения не имеет единого общепринятого определения, что связано с многообразием его практических реализаций. М. Ю. Лебедева отмечает, что при всех различиях в трактовках сохраняется общий признак: сочетание традиционного очного обучения с элементами, реализуемыми через информационно-образовательные технологии, причём пропорция и характер этого

сочетания могут существенно варьироваться в зависимости от целей курса [3, 60]. На практике данная методика реализуется через несколько устойчивых моделей — ротацию станций, перевёрнутый класс, гибкую модель, — каждая из которых предполагает свой способ распределения ролей между аудиторной и внеаудиторной частью занятия. А. Д. Науменко, описывая опыт внедрения ротационных моделей, показывает, что переход учащихся между зонами очной работы, самостоятельного изучения материала и групповой практики позволяет удерживать внимание за счёт регулярной смены деятельности, а не за счёт продолжительной работы в одном формате [4, 108]. Применительно к РКИ эта логика особенно значима: усвоение грамматики, отработка произношения и развитие речевой практики требуют разных режимов работы, и смешанное обучение даёт возможность развести их по разным этапам занятия, не теряя при этом целостности курса.

Мотивация как психолого-педагогическая категория традиционно делится на внутреннюю, связанную с интересом к самому процессу овладения языком, и внешнюю, обусловленную внешними стимулами — оценкой, необходимостью сдать экзамен, требованиями работодателя. М. Э. Аманов, анализируя структуру учебной мотивации применительно к изучению иностранных языков, подчёркивает, что устойчивый результат обеспечивает именно внутренняя мотивация, тогда как внешние мотивы способны запустить процесс обучения, но редко удерживают учащегося на протяжении длительного курса [1, 47]. Схожую мысль высказывают З. Хейдари-Пур и А. Хоссейни, указывая, что учебная мотивация по большей части социально обусловлена и потому поддаётся целенаправленному педагогическому воздействию в значительно большей степени, чем принято считать [6, 54]. Данное наблюдение имеет прямое отношение к смешанному обучению: если мотивация формируется под влиянием условий, в которые погружён учащийся, то изменение самой структуры этих условий — переход от единственного канала подачи материала к разнообразной цифровой и очной среде — становится не второстепенным техническим решением, а полноценным педагогическим инструментом.

Цифровая образовательная среда, на которую опирается смешанное обучение, обладает собственной структурой компонентов, среди которых мотивационная составляющая выделяется как самостоятельный элемент, а не побочный эффект использования технологий. А. Н. Богомолов и Л. А. Дунаева включают мотивационный компонент в перечень элементов среды обучения РКИ наряду с учебным, проектным, программным и инструментальным, подчёркивая, что каждый из этих компонентов должен проектироваться осознанно, а не складываться стихийно из случайно подобранных цифровых ресурсов [2, 6]. Применительно к практике преподавания это означает, что интерактивные упражнения, видеоматериалы, форумы для письменной практики и элементы геймификации нельзя рассматривать как дополнение к традиционному курсу: они образуют самостоятельную часть методической системы, спроектированную с учётом того, какие именно мотивы предполагается задействовать на конкретном этапе обучения.

Заметим также, что сама по себе смена формата — переход от аудитории к экрану и обратно — уже создаёт эффект новизны, знакомый любому преподавателю: учащийся, уставший от одного вида работы, легче включается в другой, даже если тема остаётся прежней. Смешанное обучение использует этот эффект систематически, а не эпизодически, встраивая чередование форматов в саму структуру курса, а не оставляя его на усмотрение отдельного занятия.

Практическая реализация смешанной методики применительно к РКИ предполагает несколько взаимосвязанных решений. Во-первых, распределение материала между очным и дистанционным форматами должно учитывать характер самого материала: грамматические объяснения и разбор типичных ошибок эффективнее происходят при непосредственном контакте с преподавателем, тогда как накопление лексики, отработка аудирования и первичное знакомство с текстом целесообразно выносить в цифровую среду, где учащийся может регулировать темп самостоятельно. Во-вторых, элементы геймификации — рейтинговые системы, короткие интерактивные тесты с мгновенной обратной связью, задания с элементом соревнования между учащимися — работают на удержание внимания именно потому, что снижают тревожность перед ошибкой, которая для многих изучающих РКИ остаётся одним из главных демотивирующих факторов. В-третьих, регулярная обратная связь, встроенная

в цифровую платформу, компенсирует характерный для дистанционных форматов дефицит живого отклика: учащийся получает подтверждение прогресса не только на аудиторном занятии раз в неделю, а фактически после каждого выполненного задания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о применимости смешанной методики к разным категориям учащихся. Опыт использования смешанного обучения во взрослой аудитории показывает, что технология особенно эффективна там, где учащиеся ограничены во времени и вынуждены сочетать обучение с профессиональной занятостью. Е. А. Руднев, обобщая опыт применения смешанного формата в системе профессионального развития взрослых, отмечает, что гибкость расписания и возможность возвращаться к сложным темам в удобном темпе повышают не только результативность обучения, но и субъективную удовлетворённость учащихся процессом — фактор, напрямую связанный с сохранением мотивации на длинной дистанции [5, 52]. Применительно к изучающим РКИ, значительная часть которых — взрослые люди с профессиональными или академическими целями, данное наблюдение имеет практическое значение: смешанная методика позволяет выстроить курс так, чтобы он не конкурировал с другими обязательствами учащегося, а встраивался в его повседневный график.

Важным ограничением остаётся зависимость эффективности смешанного обучения от уровня цифровой грамотности как учащихся, так и самого преподавателя. Технология не работает автоматически: платформа, не адаптированная под задачи конкретного курса, или преподаватель, использующий цифровые инструменты формально, без пересмотра логики занятия, способны свести на нет потенциальный мотивационный эффект. Отсюда вытекает необходимость методической подготовки преподавателей РКИ к работе именно со смешанным форматом, включающей не только владение техническими средствами, но и понимание того, какие элементы курса выигрывают от переноса в цифровую среду, а какие требуют сохранения очного формата.

Заключение

Таким образом, смешанное обучение представляет собой не механическое добавление цифровых инструментов к традиционному курсу РКИ, а перестройку образовательного процесса, ориентированную на удержание и развитие учебной мотивации на всех этапах освоения языка. Сочетание очной работы с преподавателем, самостоятельной практики в цифровой среде и системы регулярной обратной связи позволяет учитывать разнородность мотивов, которые движут разными категориями учащихся, — от студентов, изучающих язык ради академических целей, до взрослых профессионалов, для которых гибкость расписания оказывается решающим фактором. Существенно и то, что методика не требует полного отказа от привычных форм работы: она перераспределяет их так, чтобы каждый формат выполнял ту функцию, для которой подходит лучше всего, оставляя живое общение с преподавателем там, где оно действительно необходимо. Дальнейшее развитие этой методики связано с разработкой более точных критериев отбора материала для очного и дистанционного форматов и с эмпирической проверкой её влияния на устойчивость мотивации на разных этапах овладения русским языком как иностранным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманов, М. Э. Феномен мотивации при изучении иностранных языков как объект педагогического исследования / М. Э. Аманов // Проблемы науки. — 2017. — № 38 (120). — С. 45–52.

2. Богомолов, А. Н. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования / А. Н. Богомолов, Л. А. Дунаева // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 4 (299). — С. 4–9.

3. Лебедева, М. Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы / М. Ю. Лебедева // Педагогический журнал Башкортостана. — 2016. — № 5 (66). — С. 59–65.

4. Науменко, А. Д. Образовательные технологии смешанного обучения в подготовке специалистов среднего звена технического профиля / А. Д. Науменко // Научно-педагогическое

обозрение. — 2023. — № 2. — С. 106–112.

5. Руднев, Е. А. Смешанное обучение для взрослых: взгляд в будущее / Е. А. Руднев // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2022. — № 1. — С. 49–58.

6. Хейдари-Пур, З. Мотивация и ее роль при обучении иностранному языку / З. Хейдари-Пур, А. Хоссейни // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2019. — № 7 (140). — С. 53–55.