

Вестник Череповецкого государственного университета, 2026, № 3 (132), с. 203–219.
Cherovets State University Bulletin, 2026, no. 3 (132), pp. 203–219.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23859/1994-0637-2026-3-132-17>

<https://elibrary.ru/spbkme>

Совмещенное обучение и его роль в формировании единого образовательного пространства

Анна Владимировна Ничагина^{1✉}, Александр Анатольевич Нечай²

¹Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Россия

²Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Россия

^{1✉}89315104502@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>

²webexpromt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>

Аннотация. В работе представлена модель совмещенного обучения для высшего педагогического образования, интегрирующая смешанные и гибридные форматы обучения. Она включает в себя дифференцированные подходы к организации учебного процесса, синхронное взаимодействие участников и систему цифровых инструментов. Для апробации модели был адаптирован учебный курс «Моделирование образовательных программ» и проведен педагогический эксперимент с участием обучающихся педагогического направления. В исследовании применялись теоретический анализ, анкетирование и статистическая обработка данных с использованием критерия χ^2 -Пирсона. Результаты эксперимента показали статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. Обучающиеся отметили повышение мотивации и гибкость образовательного процесса. Разработанная модель позволяет создать единое образовательное пространство для обучающихся различных категорий и может внедряться в программы педагогической подготовки.

Ключевые слова: совмещенное обучение, смешанное обучение, гибридное обучение, учебный процесс, обучение, образовательное пространство

Для цитирования: Ничагина А. В., Нечай А. А. Совмещенное обучение и его роль в формировании единого образовательного пространства. *Вестник Череповецкого государственного университета*, 2026, № 3 (132), с. 203–219. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2026-3-132-17>; EDN: SPBKME

Combined learning and its role in forming a unified educational spaceAnna V. Nichagina^{1✉}, Alexander A. Nechay²¹Pushkin Leningrad State University,
St Petersburg, Russia²Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
St Petersburg, Russia^{1✉}89315104502@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>²webexprompt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>

Abstract. The paper presents a combined learning model for higher pedagogical education that integrates blended and hybrid learning formats. The model includes differentiated approaches to organizing the educational process, synchronous interaction of participants, and a system of digital tools. To test the model, the academic course “Modeling of Educational Programs” was adapted and a pedagogical experiment was conducted involving students of pedagogical specialization. The study used theoretical analysis, surveying, and statistical data processing using Pearson’s χ^2 criterion. The experimental results showed statistically significant differences between the experimental and control groups. Students noted increased motivation and flexibility of the educational process. The developed model enables the creation of a unified educational space for different categories of students and can be implemented in teacher training programs.

Keywords: combined learning, blended learning, hybrid learning, educational process, learning, educational space

For citation: Nichagina A. V., Nechay A. A. Combined learning and its role in forming a unified educational space. *Cherepovets State University Bulletin*, 2026, no. 3 (132), pp. 203–219. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2026-3-132-17>; EDN: SPBKME

Введение

Трансформация российского образования в сторону цифровизации обусловлена развитием цифровой экономики, что соответствует Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы¹ и Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации»². Согласно Постановлению Правительства РФ от 11 октября 2023 г. № 1678³, образовательные организации имеют право реализовывать образовательные программы или их отдельные компоненты с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных

¹ Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы». *ГАРАНТ.РУ*. URL: <https://base.garant.ru/71670570> (дата обращения: 10.11.2025).

² Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями и дополнениями). *ГАРАНТ.РУ*. URL: <https://base.garant.ru/71937200> (дата обращения: 10.11.2025).

³ Постановление Правительства РФ от 11 октября 2023 г. № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». *ГАРАНТ.РУ*. URL: <https://base.garant.ru/407816891> (дата обращения: 10.11.2025).

технологий (ДОТ), при условии соблюдения требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Переход на дистанционное обучение стал необходимым в марте 2020 года из-за карантинных мер, что вынудило образовательные организации адаптироваться к новым условиям и полагаться на цифровые технологии для продолжения учебного процесса. В период с 2020 по 2022 годы были выявлены две основные проблемы дистанционного обучения, которые мы классифицировали по техническому и человеческому фактору¹. На сегодняшний день большинство этих проблем успешно решены: образовательные организации значительно улучшили свою техническую готовность, обновив и оптимизировав платформы для дистанционного обучения; реализована программа повышения квалификации для педагогов; разработана нормативно-правовая база по применению ДОТ; определены новые вызовы и перспективы, связанные с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс². Тем не менее в вузах по-прежнему сохраняется смешанная форма обучения (*Blended Learning*), в то время как ведущие вузы страны и мира переходят на гибридное обучение (*Hybrid Learning*). Это указывает на необходимость дальнейшего совершенствования подходов к организации образовательного процесса³.

Основная часть

Смешанное обучение существует уже более двадцати лет, но его главные проблемы остаются актуальными, тогда как гибридное обучение представляет собой инновационную форму образовательного процесса, сочетающую элементы традиционного и электронного обучения. Однако практика показывает, что многие вузы не готовы к его внедрению, в частности – из-за отсутствия специализированных гибридных аудиторий.

Согласно информации от ведущих российских СМИ, большинство вузов применяет смешанный и гибридный форматы даже в очных программах. Академик Российской академии образования В. А. Болотов уточняет, что это помогает решить одну из ключевых проблем дистанционного обучения – нехватку практических занятий⁴. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» отмечает, что такое обучение в вузе оказалось самым психологически трудным для обучающихся⁵. Ректор Московского физико-технического института Д. В. Ливанов

¹ Нечай А. А., Ничагина А. В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2023, т. 12, № 4 (45), с. 112–116.

² Ачмизова С. Я. Перспективы применения онлайн-платформ в процессе информатизации современного образования. *Мир науки, культуры, образования*, 2024, № 2 (105), с. 302–304.

³ Баранников К. А., Ананин Д. П., Стрижун Н. Г. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика. *Вопросы образования*, 2023, № 2, с. 33–69.

⁴ Академик РАО Виктор Болотов – о том, каким становится высшее образование. *Известия*. URL: <https://iz.ru/1275065/viktor-bolotov/smeshat-ne-vredno> (дата обращения: 10.11.2025).

⁵ Смешанные форматы рождают смешанные чувства: гибридное обучение в вузе оказалось самым психологически трудным для студентов. *Новости Института образования*. URL: <https://ioe.hse.ru/news/818194774.html> (дата обращения: 10.11.2025).

подчеркивает, что не все можно делать удаленно – лекции допустимо проводить онлайн, но семинары, лабораторные работы и научно-технические разработки должны проходить в очном формате¹.

Учитывая актуальные изменения в законодательстве, вступившие в силу 1 сентября 2024 года, которые были установлены постановлением Правительства РФ № 1678, важно отметить, что на данный момент (в 2025 году) изменений в этой области законодательства не зафиксировано, что подчеркивает необходимость дальнейшего исследования и анализа мнений обучающихся относительно различных форматов обучения – включая смешанное, гибридное и совмещенное.

Цель данной работы – теоретически обосновать и практически реализовать адаптацию учебного курса по педагогической дисциплине под требования совмещенного формата обучения, а также оценить его влияние на восприятие и отношение обучающихся к образовательным форматам, включая смешанное и гибридное обучение. Для достижения цели необходимо решить следующие *задачи*: определить и классифицировать форматы обучения, включая смешанное и гибридное; адаптировать учебный курс с учетом инновационных подходов в совмещенном обучении; провести контрольный срез для анализа восприятия и отношения обучающихся к различным образовательным форматам, учитывая их опыт в адаптированном курсе.

Вопросами смешанного и гибридного обучения занимались как зарубежные, так и отечественные исследователи. Мнения ученых о данных видах обучения подчеркивают различия между терминами, что свидетельствует об отсутствии синонимичности между ними. Согласно исследованиям, проведенным Т. Б. Свиридовой, Р. Г. Макиевым, А. С. Лутиковым и Е. А. Голдиной, процент онлайн-активности в смешанном обучении составляет до 45 % учебного времени, в то время как в гибридном обучении этот показатель может достигать 80 %². И. А. Нагаева и И. А. Кузнецов отмечают, что смешанное обучение представляет собой комбинацию очного и дистанционного обучения, где одно из направлений является базовым, а гибридное обучение подразумевает оптимальное сочетание образовательных технологий, что позволяет более эффективно интегрировать различные форматы обучения³.

Согласно определению К. Бонка, Ч. Грэхема, Д. Кросса и М. Мура, смешанное обучение представляет собой сочетание обучения лицом к лицу с обучением, опосредованным компьютером, что подчеркивает важность интеграции традиционных и

¹ Не все можно делать удаленно: российские вузы выбрали модель смешанного обучения. *Учительская газета*. URL: <https://ug.ru/ne-vse-mozhno-delat-udalенno-rossijskie-vuzy-vybrali-model-smeshannogo-obucheniya> (дата обращения: 10.11.2025).

² Свиридова Т. Б., Макиев Р. Г., Лутиков А. С., Голдина Е. А. Смешанное, гибридное обучение как необходимый компонент современного обучения медицинских работников. *Менеджер здравоохранения*. 2024, № 6, с. 87–96.

³ Нагаева И. А., Кузнецов И. А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2022, т. 1, № 3 (84), с. 126–139.

цифровых форматов¹. По классификации Б. Томлинсона и К. Уиттакера, принципиальное различие между обучением, усовершенствованным технологиями, и смешанным обучением заключается в том, что первое не сокращает время занятий в классе, тогда как второе предполагает такое сокращение².

Н. Фризен и С. Лоу отходят от использования термина «обучение лицом к лицу», выдвигая на первый план значимость физического соприсутствия педагога и обучающихся, которое может быть дополнено цифровыми инструментами взаимодействия³. Х. Стейкер и М. Хорн выделяют четыре модели смешанного обучения: 1) модель ротации – предполагает изменение видов деятельности обучающихся по установленному графику или указанию педагога, при этом обязательным видом учебной работы является самостоятельное онлайн-обучение; 2) гибридная модель – переносит основной объем учебного времени на онлайн-обучение, позволяя обучающимся получать офлайн-консультации в удобное для них время; 3) индивидуальная смешанная модель – действует тогда, когда слушатели выбирают освоить один из курсов полностью онлайн; 4) расширенная виртуальная модель – переводит в онлайн изучение разделы каждой дисциплины образовательной программы⁴.

А. Е. Байзаров, Д. П. Ананин и Н. Г. Стрикун выделяют основные аспекты смешанного обучения, такие как интеграция онлайн- и офлайн-форматов, гибкость, доступность, сотрудничество, индивидуализация, оценка и обратная связь⁵. В отличие от этого, гибридное обучение фокусируется на улучшении образовательной среды⁶. А. В. Кешелава, В. Г. Буданов и В. Ю. Румянцев акцентируют внимание на развитии технологической базы образовательного процесса и формировании новых компетенций в контексте гибридного обучения⁷. Ю. И. Капустин описывает комбинированное обучение как образовательную траекторию, позволяющую обучающимся использовать возможности как классического обучения, так и новых технологий⁸. А. В. Соловов трактует смешанное обучение как технологию, в которой сочетаются

¹ Bonk C. J., Graham C. R., Cross J., Moore M. G. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. 640 p.

² *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, edited by Tomlinson B., Whittaker C. London: British Council, 2013. 258 p.

³ Friesen N., Lowe S. The questionable promise of social media for education: Connective learning and the commercial imperative. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2012, no. 28 (3), pp. 183–194.

⁴ Staker H., Horn M. B. *Classifying K–12 Blended Learning*. San Mateo, CA: Innosight Institute, 2012. 22 p.

⁵ Байзаров А. Е. Чем гибридное обучение отличается от смешанного? *EduTech*, 2021, № 7 (45), с. 9–11.

⁶ Ананин Д. П., Стрикун Н. Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн. *Преподаватель XXI век*, 2022, № 4–1, с. 60–74.

⁷ Кешелава А. В., Буданов В. Г., Румянцев В. Ю. *Введение в «Цифровую» экономику*. Москва: [б. и.], 2017. 28 с. EDN: GSVTEG

⁸ Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва: [б. и.], 2007. 40 с.

очное и электронное обучение с возможностью выбора времени и темпа обучения. Автор также указывает на то, что цель обучения в гибридной модели заключается в улучшении образовательной среды, а влияние удаленного образования акцентирует внимание на гибридном обучении и дидактике в цифровой среде¹.

Анализ литературы показал, что *гибридное и смешанное обучение* имеют много общих элементов, заимствованных как из традиционного – очного, так и из онлайн-формата. Однако ключевым отличием гибридной модели является возможность одновременного обучения как для онлайн-участников, так и для тех, кто находится в аудитории. Это приводит к снижению применения асинхронных методов обучения по сравнению со смешанной формой. Исследователи (Т. Б. Свиридова, Р. Г. Макиев, А. С. Лутиков, Е. А. Голдина, И. А. Нагаева, И. А. Кузнецов и др.) рекомендуют использовать модель «*Совмещенного формата обучения*» для различных форм образовательного процесса, включая очное, заочное, очно-заочное и индивидуальное обучение. В этом формате преподаватель проводит контактные занятия в аудитории, одновременно взаимодействуя в режиме реального времени с теми обучающимися, которые не могут присутствовать на занятиях очно.

На сегодняшний день доказано, что эффективная организация учебного процесса требует такой разработки структуры занятия, которая ориентирована на различные виды учебной деятельности в рамках совмещенного формата обучения. Однако каждый преподаватель стремится создать занятие, которое будет соответствовать его педагогическим принципам и методам. Поэтому остаются актуальными вопросы: как выбрать подходящие технологии и определить целевую аудиторию для организации занятий? Как разработать систему контроля, основанную на электронном тестировании? Какие виды учебной активности наиболее эффективны для достижения образовательных целей (совместная работа, онлайн-симуляции, интерактивные электронные курсы и коучинг)? Как построить индивидуальные траектории и схемы организации обучения для различных групп обучающихся?

Материал и методы

Для эксперимента были сформированы две группы – экспериментальная (ЭГ, $n = 22$) и контрольная (КГ, $n = 19$). В основу формирования групп был положен принцип эквивалентности, учитывающий ключевые характеристики: все участники – обучающиеся 4-го курса заочного обучения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование». Важно отметить, что на старте эксперимента между группами не было выявлено статистически значимых различий по среднему баллу успеваемости за предыдущие семестры, что свидетельствует об их исходной академической идентичности. Особенностью экспериментальной группы стало то, что в ее состав вошли обучающиеся из головного вуза и Кингисеппского филиала, которые изначально обучались в разных форматах (смешанном и полностью дистанционном). Изначальная неоднородность ЭГ не была неожиданностью, а стала осознанным условием эксперимента, позволившим апробировать технологию совмещенного обучения в реальных, сложноор-

¹ Соловов А. В. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? *Высшее образование в России*, 2006, № 11, с. 104–112.

ганизованных условиях. Контрольная группа была представлена обучающимися по полной программе в головном вузе, по смешанной модели – без применения адаптированного курса и технологий совмещенного обучения.

Для устранения риска субъективности оценки и получения объективных количественных данных, помимо анализа академических оценок, использовался метод включенного наблюдения с фиксацией поведенческих индикаторов вовлеченности. В частности, активность в чатах и на форумах (количество сообщений, реплик, вопросов), частота и качество взаимодействия в малых группах (как онлайн, так и офлайн), показатель выполнения добровольных дополнительных заданий, а также коэффициент завершаемости интерактивных тестов и заданий на время. Эти метрики фиксировались в обеих группах на протяжении всего экспериментального периода для последующего сравнительного анализа.

Экспериментальная работа состояла из трех этапов: предварительного (июнь 2024 г.), основного (сентябрь–декабрь 2024 г.) и заключительного (январь–февраль 2025 г.). На предварительном этапе, помимо уточнения форматов обучения, был проведен входной контроль академических знаний и опрос для установления исходного уровня восприятия цифровых форматов обучения, что подтвердило изначальную сопоставимость групп. На втором этапе мы адаптировали учебный курс по педагогической дисциплине под инновационную форму образовательного процесса и реализовали его на практике исключительно в экспериментальной группе. На третьем этапе провели контрольный срез с целью понять, как опыт обучающихся, прошедших полностью адаптированный курс, влияет на их восприятие и отношение к различным образовательным форматам.

Результаты и обсуждение

На *первом этапе* осуществлялось формирование групп на основе исходной схожести академических показателей и формата обучения, что обеспечило их сопоставимость на старте эксперимента. Анализ данных за предыдущие учебные периоды показал, что средний балл успеваемости в ЭГ составлял 4,12, в КГ – 4,09 ($p > 0,05$; критерий Манна-Уитни), что свидетельствует об отсутствии значимых различий в исходной академической подготовке. Это позволяет утверждать, что последующие различия в результатах с большей вероятностью связаны с применяемым педагогическим воздействием, а не с исходной разницей в уровне подготовки обучающихся.

В рамках экспериментальной группы мы целенаправленно работали с двумя подгруппами, имеющими разную организацию учебного процесса: первая подгруппа (обучающиеся головного вуза) обучалась в смешанном формате, сочетая дистанционные лекции и очные практические занятия, а вторая подгруппа (Кингисеппский филиал) обучалась исключительно дистанционно. Таким образом, управляемой переменной (независимым фактором) в нашем эксперименте выступала целенаправленно внедряемая технология совмещенного обучения, которая была применена к этой сложносоставной группе. В связи с этим возникла необходимость определить, как назвать данную форму обучения в одном потоке: смешанной, гибридной или смешанно-гибридной.

Для анализа данной ситуации мы рассмотрели отличительные признаки смешанного и гибридного обучения, основываясь на современных исследованиях (Д. П. Анамин, К. В. Боровикова, Е. А. Голдина, Ю. В. Краснощёрова, А. С. Луптиков, Р. Г. Макиев, Т. Б. Свиридова, В. В. Тарасенко, Н. Г. Стрикун, О. И. Воронюшкина, В. А. Фадеева). Прделанная работа позволила уточнить формулировку формата обучения групп и выделить соответствующие требования к проведению занятий.

1. *Использование цифровой среды.* В смешанном обучении цифровые ресурсы применяются выборочно, поддерживая традиционное обучение, в то время как в гибридном цифровая среда интегрируется в процесс обучения, создавая равные возможности для обучения как онлайн, так и офлайн. В данном случае, поскольку первая группа использует как очные, так и дистанционные занятия, а вторая группа полностью дистанционна, можно утверждать, что в обучении присутствуют элементы как смешанного, так и гибридного подхода.

2. *Место проведения учебного занятия.* Смешанное обучение предполагает занятия в обычной аудитории, тогда как гибридное требует специализированных гибридных аудиторий. В данной ситуации, учитывая, что первая группа проводит занятия в аудитории, а вторая группа полностью дистанционно, можно говорить о смешанном подходе для первой группы и гибридном для второй.

3. *Присутствие обучающихся.* В смешанном обучении обязательно присутствие обучающихся в аудитории, тогда как в гибридном допускается участие обучающихся как офлайн, так и онлайн. Это также подтверждает наличие смешанного подхода в первой группе и гибридного во второй.

4. *Методика работы.* Смешанное обучение основывается на традиционных методах с использованием цифровых технологий, тогда как гибридное требует адаптации методов для работы с обеими группами обучающихся. В данном случае первая группа использует традиционные методы с элементами цифровых технологий, что соответствует смешанному обучению, в то время как вторая группа требует гибридного подхода.

5. *Организация учебного материала.* В смешанном обучении материал в основном представлен в аудитории, а в гибридном – интегрирован для синхронного и асинхронного обучения. Первая группа использует традиционные методы с дополнительными онлайн-ресурсами, что соответствует смешанному обучению, а вторая группа полностью дистанционна, что указывает на гибридный подход.

В данной ситуации можно сделать вывод, что обучающиеся экспериментальной группы были целенаправленно разделены на две подгруппы с разными исходными условиями для апробации технологии совмещенного обучения, которая была призвана унифицировать образовательный процесс для таких разнородных групп. Проблема определения названия формы обучения в одном потоке может быть решена путем использования термина «**совмещенное обучение**» для обозначения общего подхода, который включает в себя как смешанные, так и гибридные элементы. Это позволит более точно отразить разнообразие форматов обучения, применяемых в рамках одной образовательной программы.

На *втором этапе* исследования мы адаптировали учебный курс по дисциплине Б1.О.05.03 «Моделирование образовательных программ» под требования совмещенного формата обучения (см. табл. 1). Данный курс организован так, чтобы очные участники и онлайн-обучающиеся взаимодействовали одновременно, что позволяет различным группам студентов проходить обучение в едином образовательном пространстве.

Таблица 1

Модель гибридной программы по педагогической дисциплине

Содержание	Вид работы		Модель гибридного обучения	Целевая аудитория
	СРС	ГРС		
Организационный блок				
Программа курса. Методические рекомендации. БРС	+	-	Автономно-проектная модель	Изучают один и тот же материал в индивидуальном режиме
Информационный блок				
Лекционные занятия	+	-	Дифференцированная модель	Синхронное взаимодействие между онлайн- и очными обучающимися
Практические занятия	+	+	Виртуальная групповая модель	Онлайн-обучающиеся работают как автономная группа на занятии
Дополнительный материал	+	+	А / В-модель	Чередуют очное и онлайн-обучение, в основном асинхронно
Контрольный блок				
Задания для контрольных работ	+	+	Мультитрековая модель	Делятся на группы, каждая из которых имеет свою траекторию
Тесты	+	-	Автономно-проектная модель	Используют онлайн и офлайн ресурсы для работы
Коммуникативный блок				
Обсуждение учебного материала	-	+	А / В-модель	Участвуют в обсуждениях через общий форум и чат

Примечание. СРС – самостоятельная работа обучающихся (аудиторная и внеаудиторная), ГРС – групповая работа обучающихся (командная работа).

Адаптация учебного курса для совмещенного формата обучения осуществлялась с учетом подхода А. Е. Байзарова, который предполагает одновременное применение

ние смешенного и гибридного обучения. В процессе работы были учтены следующие ключевые аспекты.

1. Разнообразные *модели гибридного обучения*: дифференцированная, мультитрекковая, А / В-модель, автономно-проектная и виртуальная групповая модель (по Дж. Спенсеру).

2. *Интеграция методов*, которая позволяет онлайн- и офлайн-обучающимся изучать один и тот же материал, используя различные методы и инструменты.

3. *Групповая динамика*, обеспечивающая возможность взаимодействия обучающихся в групповых дискуссиях и при выполнении индивидуальных заданий.

4. *Адаптация к целям*, при которой выбор формата и модели обучения основывается на целях и задачах программы, а также учитываются характеристики целевой аудитории для выбора наиболее подходящего формата.

5. *Наличие ресурсов и возможностей*, включая техническое оснащение и кадровое обеспечение, необходимых для успешной реализации гибридного формата.

В качестве примера представим планирование практического занятия по теме «Понятийный аппарат ФОП ДО». Оно направлено на ознакомление обучающихся с основными понятиями Федеральной программы, развитие навыков работы с терминологией в области дошкольного образования и обеспечение синхронного взаимодействия обучающихся как в очном, так и в онлайн-формате (см. табл. 2).

Таблица 2

Планирование практического занятия совмещенного формата обучения

Ход работы (время)	Описание	Очный формат	Онлайн формат
1	2	3	4
1. Введение (10 мин)	Преподаватель объясняет цели и задачи занятия, знакомит с понятием ФОП ДО	Опрос обучающихся для активизации знаний. Работа в малых группах	Виртуальная доска для вопросов и ответов. Чат для обсуждения
2. Обсуждение понятий (15 мин)	Групповое обсуждение: обучающиеся делятся своими знаниями о терминах, выделенных в тексте	Обучающиеся работают в малых группах, обсуждая термины. Презентация результатов групп	Использование онлайн-форума для обсуждения. Чат для обмена мнениями
3. Работа в мини-группах (20 мин)	Обучающиеся проходят онлайн-тест на сайте «Аттестатика» для оценки уровня знаний. Преподаватель следит за процессом и отвечает на вопросы	Преподаватель помогает с техническими вопросами. Обсуждение результатов в группах	Преподаватель следит за прогрессом через платформу. Чат для вопросов

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
4. Работа в парах (20 мин)	Обучающиеся используют онлайн-карточки на LearningApps для определения понятных и непонятных сокращений	Обучающиеся работают в парах, обсуждая карточки. Преподаватель проводит пояснение сложных терминов	Работа с карточками. Обсуждение в чате
5. Онлайн-тестирование (20 мин)	Выполнение онлайн-теста с пояснением основных сокращений и терминов ФОП ДО на OnlineTestPad	Групповое обсуждение результатов теста. Преподаватель отвечает на вопросы	Обсуждение результатов в чате. Виртуальная сессия вопросов и ответов
6. Заключение (5 мин)	Преподаватель подводит итоги занятия, отвечает на вопросы обучающихся, дает рекомендации по дальнейшему изучению темы	Обсуждение итогов в группе. Обратная связь от обучающихся	Итоговая сессия в чате. Рекомендации по дополнительным материалам

Организация занятия по модели «Виртуальная группа» способствует активному участию и взаимодействию всех обучающихся как в очном, так и в онлайн-формате. Тем не менее авторы данного подхода подчеркивают, что выбор формата всегда является индивидуальным решением, которое должно основываться на учете всех факторов.

На *третьем этапе* исследования был проведен контрольный срез, направленный на оценку академических результатов и изучение восприятия обучающимися образовательных форматов. В рамках него были собраны мнения и предпочтения обучающихся относительно очного, онлайн и смешанного форматов обучения. В исследовании были поставлены следующие вопросы: Какие плюсы и минусы Вы видите в совмещенном формате обучения по сравнению с традиционным очным и онлайн-обучением? Какой аспект совмещенного формата обучения мог бы мотивировать Вас более активно участвовать в учебном процессе?

Для анализа использовался критерий χ^2 -Пирсона для проверки гипотез о зависимости между восприятием совмещенного формата обучения и мотивацией обучающихся. Нулевая гипотеза (H0) утверждает, что значительных различий в восприятии плюсов и минусов совмещенного формата обучения нет. Альтернативная гипотеза (H1) предполагает, что такие различия существуют, и факторы вовлечения в онлайн-образование влияют на мотивацию обучающихся в рамках совмещенного формата обучения.

Для оценки академических результатов была составлена таблица сопряженности (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты педагогического эксперимента (контрольный срез), %

Группа	Положительный результат, чел.	Не достигли положительного результата, чел.	Общее количество в группе, чел.
ЭГ	16 (72,73 %)	6 (27,27 %)	22
КГ	7 (36,84 %)	12 (63,16 %)	19
Итого	23	18	41

Выявленные значимые различия в результатах заключительного среза ($\chi^2 = 5,31$; $p < 0,05$) с большой вероятностью связаны с применением в экспериментальной группе адаптированного курса в совмещенном формате.

В нашем случае можем утверждать, что факторы вовлечения в онлайн-образование, которые являются частью совмещенного формата, влияют на мотивацию обучающихся. Эти различия в восприятии форматов обучения подтверждают, что совмещенный формат обучения может оказывать значительное влияние на уровень вовлеченности обучающихся и их мотивацию к учебному процессу.

Результатами исследования послужили мнения обучающихся о преимуществах и недостатках очного, онлайн и совмещенного формата обучения:

– преимущества очного обучения: непосредственное взаимодействие с преподавателями (72,73 % – ЭГ; 36,84 % – КГ), социализация и взаимодействие (63,64 % – ЭГ; 36,84 % – КГ), а также активное участие обучающихся, улучшенная коммуникация и сотрудничество (54,55 % – ЭГ; 31,58 % – КГ);

– основные недостатки очного обучения: более напряженное расписание (40,91 % – ЭГ; 47,37 % – КГ), минимальное использования технологий (или их полное отсутствие) со стороны преподавателей (40,91 % – ЭГ; 47,37 % – КГ) и меньшее количество свободного времени (27,27 % – ЭГ; 31,58 % – КГ);

– преимущества онлайн-обучения: гибкость во времени и пространстве при обучении из дома (86,36 % – ЭГ; 66,84 % – КГ), знакомство с цифровыми технологиями (54,55 % – ЭГ; 51,58 % – КГ);

– основные недостатки онлайн-обучения: технические проблемы, такие как плохое (или полное отсутствие) интернет-соединение (31,82 % – ЭГ; 33,16 % – КГ), неудобство работы на практических занятиях (50 % – ЭГ; 31,58 % – КГ), трудности преподавателей с технологиями и минимальное взаимодействие с преподавателями и сверстниками (45,45 % – ЭГ; 36,84 % – КГ);

– положительные восприятия совмещенного формата обучения: обучающиеся отметили сочетание преимуществ очного и онлайн-обучения, что позволяет минимизировать недостатки онлайн-обучения (50 % – ЭГ; 31,58 % – КГ). Также гибридное обучение рассматривается как практичное решение для определенных обстоятельств, таких как опоздание автобусов или плохие погодные условия (50 % – ЭГ; 36,84 % – КГ).

Для верификации субъективных оценок обучающихся, полученных через опрос, был проведен анализ объективных поведенческих данных. Между эксперименталь-

ной и контрольной группой были зафиксированы статистически значимые различия по следующим показателям:

– средняя активность на одного обучающегося в чатах и форумах курса в ЭГ составила $12,7 \pm 3,2$ сообщения в неделю, против $5,1 \pm 2,1$ в КГ ($p < 0,01$);

– доля обучающихся, выполнивших все обязательные и добровольные интерактивные задания (например, на LearningApps), в ЭГ достигла 86,4 %, тогда как в КГ этот показатель составил 57,9 %;

– коэффициент завершения онлайн-тестов на платформе «Аттестатика» в ЭГ был стабильно выше 95 %, в то время как в КГ колебался в районе 78–85 %;

– время среднего отклика на задания преподавателя в ЭГ (как онлайн, так и офлайн) сократилось на 25 % по сравнению с КГ.

Эти количественные данные объективно подтверждают выводы, сделанные на основе анкетирования: совмещенный формат способствует росту академической активности, повышает дисциплину выполнения заданий и усиливает включенность обучающихся в учебный процесс.

Также экспериментальной группе был задан дополнительный вопрос: Какие факторы вовлечения в формате совмещенного обучения оказали наибольшее влияние на Вашу мотивацию? Ответы обучающихся показали следующее: работа в смешанных группах, включая как очных, так и онлайн-обучающихся, оказала влияние на 72,73 %, применение виртуальных досок и онлайн-тестирования – 63,64 %, возможность обсуждения и обратной связи в реальном времени – 50 %. Среди других факторов выделяются: работа над одной задачей с использованием различных онлайн-платформ для совместного редактирования документов, таких как Google Docs или Microsoft Teams; интерактивные опросы (например, через инструменты Mentimeter или Kahoot); создание онлайн-форумов или чатов для обмена вопросами и идеями; проведение ролевых игр, позволяющих обучающимся взаимодействовать друг с другом независимо от формата обучения.

Выводы

Результаты контрольного среза, показавшие статистически значимые различия ($\chi^2 = 5,31$; $p < 0,05$) в пользу экспериментальной группы, позволяют утверждать, что адаптация учебного курса «Моделирование образовательных программ» под требования совмещенного формата обучения является эффективным решением для повышения качества образовательного процесса. Использование термина «совмещенное обучение» для обозначения общего подхода, включающего как смешанные, так и гибридные элементы, позволяет более точно отразить разнообразие форматов, применяемых в рамках одной образовательной программы.

Эффективность адаптированного курса подтверждается не только статистически значимым улучшением академических результатов, но и рядом объективных количественных показателей, таких как рост учебной активности в цифровой среде и повышение доли выполняемых добровольных учебных заданий до 86,4 %. Это позволяет утверждать, что совмещенный формат оказывает комплексное положительное влияние как на когнитивную, так и на поведенческую составляющую учебной деятельности.

Результаты показали, что организация занятий по модели «Виртуальная группа» способствует активному участию обучающихся как в очном, так и в онлайн-формате, что создает единую образовательную среду. Однако важно отметить, что универсального формата обучения, подходящего для всех программ и занятий, не существует. Выбор формата должен основываться на индивидуальных потребностях и условиях, что подчеркивает необходимость гибкости в подходах к обучению.

Перед разработкой гибридной программы необходимо четко определить ее цели и преимущества для обучающихся, а также оценить вызовы, связанные с внедрением. Важно пересмотреть учебные цели курса, учитывая, какие из них легче достигнуть в очном, а какие в онлайн-формате. Ключевым аспектом является детальное планирование учебных активностей для обеих групп обучающихся, что требует создания новых учебных материалов и методов оценивания, адаптированных к гибриднему формату.

Данный эксперимент может стать основой будущих исследований в области совмещенного обучения. В процессе его реализации были выявлены направления для дальнейшего улучшения. Следующим этапом нашего исследования станет более детальное изучение эффективности различных методических подходов и технологий в контексте совмещенного обучения, что позволит обеспечить более глубокую интеграцию профессиональных компетенций, необходимых для подготовки квалифицированных специалистов в области дошкольного образования.

Область применения и перспективы. Разработанная модель адаптации учебного курса под совмещенный формат обучения открывает значительные возможности для трансформации системы высшего педагогического образования, находя практическое применение в программах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов, а также в основных образовательных программах вузов. Особую актуальность данная модель приобретает в условиях развития заочной и очно-заочной форм обучения, наличия сетевых взаимодействий между образовательными организациями и работы филиалов вузов в разных регионах. Перспективы дальнейших исследований видятся в углубленном изучении долгосрочного влияния совмещенного формата на профессиональную адаптацию выпускников-педагогов, что позволит оценить устойчивость полученных образовательных результатов. Важным направлением представляется разработка и валидация диагностического инструментария для комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций педагога в условиях совмещенного обучения, поскольку существующие методы оценки не всегда адекватно отражают специфику гибридных образовательных сред. Кроме того, перспективным представляется создание методических рекомендаций по проектированию индивидуальных образовательных траекторий в рамках совмещенного обучения с учетом цифрового портфолио обучающегося, что позволит максимально учесть образовательные потребности и возможности каждого обучающегося. Эти направления исследований не только обогатят теоретическую базу педагогики высшей школы, но и будут способствовать разработке практических решений для повышения эффективности подготовки педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования.

Список источников / References

Ананин Д. П., Стрикун Н. Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн. *Преподаватель XXI век*, 2022, № 4–1, с. 60–74. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>; EDN: VJQLRM

Ananin D. P., Strikun N. G. Hybrid learning in higher education: Between online and offline. *Prepodavatel' XXI vek (Russian Journal of Education)*, 2022, no. 4–1, pp. 60–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>; EDN: VJQLRM

Ачмизова С. Я. Перспективы применения онлайн-платформ в процессе информатизации современного образования. *Мир науки, культуры, образования*, 2024, № 2 (105), с. 302–304. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-2105-302-304>; EDN: TQSVPO

Achmizova S. Ia. Prospects for application of online platforms in computerization of modern education. *The world of science, culture and education*, 2024, no. 2 (105), pp. 302–304. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-2105-302-304>; EDN: TQSVPO

Байзаров А. Е. Чем гибридное обучение отличается от смешанного? *EduTech*, 2021, № 7 (45), с. 9–11.

Baizarov A. E. How is hybrid learning different from blended learning? *EduTech*, 2021, no. 7 (45), pp. 9–11. (In Russ.)

Баранников К. А., Ананин Д. П., Стрикун Н. Г. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика. *Вопросы образования*, 2023, № 2, с. 33–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>; EDN: SBPTHD

Barannikov K. A., Ananin D. P., Strikun N. G. Hybrid learning: Russian and international practice. *Educational Studies*, 2023, no. 2, pp. 33–69. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>; EDN: SBPTHD

Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва: [б. и.], 2007. 40 с. EDN: NJGOEX

Kapustin Yu. I. *Pedagogical and organizational conditions for the effective combination of full-time education and the use of distance learning technologies*: Abstract Dr thesis in Pedagogical Sciences. Moscow, 2007. 40 p. (In Russ.) EDN: NJGOEX

Кешелова А. В., Буданов В. Г., Румянцев В. Ю. Введение в «Цифровую» экономику. Москва: [б. и.], 2017. 28 с. EDN: GSVTEG

Keshelava A. V., Budanov V. G., Rumiantsev V. Yu. *Introduction to the "Digital" Economy*. Moscow, 2017. 28 p. (In Russ.) EDN: GSVTEG

Нагаева И. А., Кузнецов И. А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2022, т. 1, № 3 (84), с. 126–139. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-126-139>; EDN: VUUDUQ

Nagaeva I. A., Kuznetsov I. A. Hybrid learning as a potential of modern educational process. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022, vol. 1, no. 3 (84), pp. 126–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-84-126-139>; EDN: VUUDUQ

Нечай А. А., Ничагина А. В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и пси-*

хология, 2023, т. 12, № 4 (45), с. 112–116. https://doi.org/10.57145/27128474_2023_12_04_23;
EDN: WLCTSA

Nechay A. A., Nichagina A. V. Analysis of the use of information systems for monitoring educational activities at university. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 12, no. 4 (45), pp. 112–116. (In Russ.) https://doi.org/10.57145/27128474_2023_12_04_23;
EDN: WLCTSA

Свиридова Т. Б., Макиев Р. Г., Лутиков А. С., Голдина Е. А. Смешанное, гибридное обучение как необходимый компонент современного обучения медицинских работников. *Менеджер здравоохранения*, 2024, № 6, с. 87–96. <https://doi.org/10.21045/1811-0185-2024-6-87-96>; EDN: ALMMSG

Sviridova T. B., Makiev R. G., Lutikov A. S., Goldina E. A. Blended, hybrid learning as a necessary component of modern training for medical workers. *Menedzher zdravookhraneniia (Health Care Manager)*, 2024, no. 6, pp. 87–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.21045/1811-0185-2024-6-87-96>; EDN: ALMMSG

Соловов А. В. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? *Высшее образование в России*, 2006, № 11, с. 104–112. EDN: MTCXMV

Solovov A. V. E-learning – a new technology or a new paradigm? *Higher education in Russia*, 2006, no. 11, pp. 104–112. (In Russ.) EDN: MTCXMV

Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation, edited by Tomlinson B., Whittaker C. London: British Council, 2013. 258 p.

Bonk C. J., Graham C. R., Cross J., Moore M. G. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. 640 p.

Friesen N., Lowe S. The questionable promise of social media for education: Connective learning and the commercial imperative. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2012, no. 28 (3), pp. 183–194.

Staker H., Horn M. B. *Classifying K–12 blended learning*. San Mateo, CA: Innosight Institute, 2012. 22 p.

Сведения об авторах

Анна Владимировна Ничагина – кандидат педагогических наук, доцент; <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>, 89315104502@mail.ru, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (д. 10, Петербургское шоссе, 196605 Пушкин, Санкт-Петербург, Россия); **Anna V. Nichagina** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>, 89315104502@mail.ru, Pushkin Leningrad State University (10, Peterburgskoe shosse, 196605 Pushkin, St Petersburg, Russia).

Александр Анатольевич Нечай – кандидат педагогических наук; <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>, webexpromt@mail.ru, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (д. 1, ул. Летчика Пилутова, 198206 Санкт-Петербург, Россия); **Alexander A. Nechay** – Candidate of Pedagogical Sciences, <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>, webexpromt@mail.ru, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (1 ul. Letchika Pilyutova, 198206 St Petersburg, Russia).

Заявленный вклад авторов: Ничагина А. В. – концепция, сбор и анализ данных, написание текста (60 %); Нечай А. А. – концепция, методология, проверка выводов, редактирование текста (40 %). Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: Anna V. Nichagina – conceptualization, data collection and analysis, writing – original draft (60 %); Alexander A. Nechay – conceptualization, methodology, validation, writing – review & editing (40 %). The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 04.12.2025; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 14.11.2025; Approved after reviewing 04.12.2025; Accepted for publication 20.01.2026.