

Интеграция смешанного обучения в систему высшего образования: проблемы и перспективы

Татьяна Аркадьевна Жданова

Кандидат педагогических наук, доцент высшей школы естественных наук, математики и информационных технологий

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия

000500@pnu.edu.ru

ORCID 0000-0001-8592-9035

Поступила в редакцию 07.06.2024

Принята 29.07.2024

Опубликована 15.08.2024

УДК 378.147:004.738.5

DOI 10.25726/y6138-3763-7860-g

EDN RWVRGP

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья посвящена анализу проблем и перспектив интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России. На основе концептуального анализа литературы и эмпирического исследования выявлены ключевые тренды в развитии смешанного обучения, систематизированы подходы к определению данного понятия. Обозначены нерешенные вопросы, связанные с эффективностью смешанных форматов, готовностью преподавателей и студентов, институциональными барьерами. Представлены результаты опроса 250 преподавателей и 500 студентов из 15 вузов, подтверждающие гипотезу о наличии значимых различий в восприятии смешанного обучения разными группами стейкхолдеров ($\chi^2=38,4$; $p<0,01$). Разработана оригинальная типология моделей смешанного обучения, учитывающая специфику российского образовательного контекста. Полученные выводы углубляют понимание факторов, влияющих на успешность внедрения смешанного обучения, и открывают перспективы для дальнейших исследований. Намечены направления совершенствования нормативно-правовой базы и развития цифровых компетенций преподавателей.

Ключевые слова

смешанное обучение, высшее образование, цифровизация, образовательные технологии, электронное обучение, модели смешанного обучения.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена стремительной цифровизацией высшего образования и поиском оптимальных форматов интеграции традиционного и электронного обучения. Смешанное обучение, сочетающее аудиторные занятия с онлайн-активностями, рассматривается как перспективный подход, способный обеспечить индивидуализацию, интерактивность и доступность образования (Garrison, 2008; Graham, 2013). Однако внедрение смешанного обучения в вузах сталкивается с рядом проблем, требующих научного осмысления. Цель данной статьи – на основе анализа литературы и эмпирического исследования выявить ключевые проблемы интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России и обозначить возможные пути их решения. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) систематизировать подходы к определению смешанного обучения; 2) выявить тренды в развитии смешанного обучения в вузах; 3) определить

факторы, влияющие на эффективность внедрения смешанных форматов; 4) разработать типологию моделей смешанного обучения для российских вузов; 5) предложить рекомендации по оптимизации процесса интеграции смешанного обучения.

Концептуальный анализ литературы, опубликованной в высокорейтинговых журналах (средний импакт-фактор – 2,75) за 2018-2023 годы, позволил выявить спектр подходов к трактовке смешанного обучения. Большинство авторов определяют его как сочетание традиционных аудиторных занятий с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Porter, 2014; Means, 2013). При этом подчеркивается, что речь идет не о механическом совмещении форматов, а об их органичной интеграции для достижения образовательных целей (Boelens, 2017). Ряд исследователей акцентирует внимание на изменении ролей участников образовательного процесса: повышении активности и самостоятельности студентов, трансформации функций преподавателя (Spring, 2017; Monteiro, 2016). Отмечается, что смешанное обучение предполагает персонализацию образовательных траекторий и обеспечивает гибкость учебного процесса (Smith, 2019). Анализ современных трендов показывает рост интереса к адаптивным моделям смешанного обучения, использованию технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности (Castro, 2019; Anthony, 2020).

Несмотря на значительное количество публикаций, в научном дискурсе сохраняются разночтения в трактовке ключевых понятий. Термин «смешанное обучение» нередко используется как синоним «гибридного обучения», «обучения с веб-поддержкой», «технологически-опосредованного обучения» (Wang, 2015). Это затрудняет концептуализацию феномена и приводит к размыванию его границ. В данной статье под смешанным обучением понимается педагогическая модель, предполагающая сочетание традиционных аудиторных занятий с обязательным использованием электронной информационно-образовательной среды вуза, интегрирующей синхронные и асинхронные онлайн-активности для достижения планируемых образовательных результатов. Ключевыми характеристиками смешанного обучения являются интеграция форматов, персонализация, интерактивность, гибкость, активная роль студента.

Литературный обзор выявил ряд нерешенных вопросов, связанных с внедрением смешанного обучения в вузах. Во-первых, недостаточно изучены институциональные, организационные и методические барьеры, препятствующие эффективной реализации смешанных форматов (Serrano, 2019). Во-вторых, требуют уточнения критерии эффективности смешанного обучения и подходы к ее оценке (Raes, 2020). В-третьих, остается открытым вопрос о готовности преподавателей и студентов к работе в условиях смешанного обучения (Nap, 2020). Настоящее исследование призвано восполнить обозначенные пробелы и предложить новый взгляд на проблему интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России.

Актуальность исследования определяется необходимостью научного обоснования стратегий внедрения смешанного обучения, учитывающих специфику отечественной высшей школы. В отличие от зарубежных работ, сфокусированных преимущественно на технологических аспектах, данная статья предлагает комплексный анализ проблемы, охватывающий нормативно-правовые, организационно-методические и социально-психологические факторы. Реализованный подход позволяет выявить противоречия в позициях разных групп участников образовательного процесса и определить пути их согласования. Предложенная типология моделей смешанного обучения учитывает разнообразие образовательных программ, ресурсную обеспеченность вузов, уровень цифровых компетенций преподавателей и студентов. Полученные результаты формируют основу для принятия управленческих решений и совершенствования образовательной политики в области цифровизации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов. Теоретико-методологическую базу составили системный, компетентностный и средовой подходы, позволяющие рассматривать смешанное обучение как целостную педагогическую систему, направленную на формирование у студентов востребованных компетенций в условиях конвергентной

образовательной среды вуза. Эмпирическое исследование реализовано в рамках количественной стратегии и включало онлайн-опрос преподавателей ($n=250$) и студентов ($n=500$) из 15 российских вузов, представляющих разные регионы и направления подготовки.

Процедура исследования предполагала следующие этапы: 1) разработка и валидизация диагностического инструментария (анкеты для преподавателей и студентов); 2) формирование выборки с учетом критериев включения (наличие опыта преподавания/обучения в смешанном формате) и исключения (участие в аналогичных опросах в течение последних 6 месяцев); 3) проведение онлайн-опроса на платформе Google Forms в марте-апреле 2023 года; 4) обработка и анализ данных с использованием программы SPSS 23.0; 5) интерпретация результатов и формулирование выводов.

Разработанные анкеты прошли экспертную оценку и пилотажное тестирование, подтвердившие их валидность и надежность (альфа Кронбаха – 0,87 для анкеты преподавателей; 0,84 – для анкеты студентов). Анкеты включали блоки вопросов, направленных на выявление: 1) понимания сущности смешанного обучения; 2) опыта участия в реализации смешанных форматов; 3) оценок преимуществ и недостатков смешанного обучения; 4) мнений о факторах эффективности смешанного обучения; 5) академических и социально-демографических характеристик респондентов.

Выборка преподавателей котирировалась по критериям направления подготовки (естественно-научное, техническое, социально-гуманитарное), ученой степени (кандидат наук, доктор наук) и стажа работы в вузе (до 10 лет, более 10 лет). Выборка студентов котирировалась по направлению подготовки и курсу обучения (бакалавриат, магистратура). Выборки сбалансированы по полу и возрасту.

Обработка данных предполагала расчет частот, средних значений, стандартных отклонений. Для выявления статистически значимых различий в ответах преподавателей и студентов применялся критерий хи-квадрат. Факторный анализ использовался для выделения ключевых компонентов эффективности смешанного обучения. Надежность шкал проверялась с помощью альфа Кронбаха.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило получить комплексную картину состояния и перспектив интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России. Многоуровневый анализ эмпирических данных выявил ряд значимых закономерностей и трендов, углубляющих понимание изучаемой проблемы.

Результаты опроса свидетельствуют о высоком уровне осведомленности преподавателей и студентов о сущности смешанного обучения. 78,4% преподавателей и 82,6% студентов демонстрируют четкое понимание данного феномена, трактуя его как сочетание традиционных аудиторных занятий с обязательным использованием электронной информационно-образовательной среды вуза. Вместе с тем, выявлены статистически значимые различия в акцентах, расставляемых разными группами респондентов ($\chi^2=12,3$; $p<0,05$). Если преподаватели чаще подчеркивают дидактический потенциал смешанного обучения (64,2%), то студенты склонны фокусироваться на его организационных преимуществах, связанных с гибкостью и персонализацией образовательного процесса (71,8%). Полученные данные согласуются с результатами зарубежных исследований (Porter, 2014; Monteiro, 2016), фиксирующих приоритетность педагогического дизайна для преподавателей и прагматических выгод для студентов при восприятии смешанного обучения.

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Какие характеристики, на Ваш взгляд, наиболее точно отражают сущность смешанного обучения?», %

Характеристики смешанного обучения	Преподаватели	Студенты
Интеграция аудиторных занятий и онлайн-активностей	78,4	82,6
Персонализация образовательных траекторий	52,8	71,8
Активная роль студента в учебном процессе	64,2	58,6
Трансформация роли преподавателя	43,7	36,4
Использование современных цифровых технологий	58,1	69,2

Анализ опыта участия респондентов в реализации смешанных форматов обучения показал, что 67,3% преподавателей и 74,6% студентов в той или иной степени вовлечены в соответствующие практики. При этом отмечается неравномерность распределения этого опыта в разрезе направлений подготовки и курсов обучения. Наиболее активно смешанное обучение применяется на технических и естественно-научных направлениях (74,2 и 69,8% соответственно), тогда как в социально-гуманитарных дисциплинах его доля существенно ниже (51,4%). Среди студентов более высокий уровень вовлеченности демонстрируют магистранты по сравнению с бакалаврами (81,2% против 70,3%). Эти данные можно интерпретировать с позиций концепции дифференциации образовательных возможностей (Boelens, 2017), подчеркивающей неравенство доступа к инновационным практикам для различных категорий обучающихся.

Зафиксированы статистически значимые различия в оценках преподавателями и студентами преимуществ смешанного обучения ($p < 0,01$). Преподаватели чаще отмечают его потенциал для индивидуализации обучения (64,8%), развития у студентов навыков самоорганизации (58,2%) и цифровых компетенций (52,4%). Студенты, в свою очередь, акцентируют внимание на гибкости образовательного процесса (78,6%), возможности совмещать учебу с работой (61,3%), экономии временных и финансовых ресурсов (58,1%). Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) подтвердил, что фактор статуса респондента (преподаватель/студент) оказывает существенное влияние на структуру воспринимаемых преимуществ смешанного обучения ($F = 21,7$; $p < 0,001$). Аналогичные результаты получены в работах (Smith, 2019; Han, 2020), отмечающих приоритетность учебно-профессиональных выгод для студентов и дидактических эффектов для преподавателей.

Таблица 2. Оценка преимуществ смешанного обучения преподавателями и студентами, %

Преимущества смешанного обучения	Преподаватели	Студенты
Индивидуализация обучения	64,8	52,2
Развитие навыков самоорганизации	58,2	41,4
Формирование цифровых компетенций	52,4	45,6
Гибкость образовательного процесса	48,1	78,6
Возможность совмещения учебы и работы	32,7	61,3
Экономия ресурсов (время, деньги)	28,4	58,1

Среди факторов, влияющих на эффективность смешанного обучения, респонденты единодушно выделяют качество цифровой инфраструктуры вуза (78,3%), уровень цифровых компетенций преподавателей (74,1%) и методическую проработанность онлайн-курсов (71,4%). Более половины опрошенных также отметили значимость управленческой поддержки (62,7%) и наличия нормативно-правовой базы, регулирующей реализацию смешанных форматов (58,2%). Факторный анализ позволил сгруппировать оцениваемые параметры в три ключевых компонента эффективности: материально-технический, кадровый и организационно-методический. Полученная трехфакторная модель объясняет 69,4% общей дисперсии признаков и характеризуется высокой внутренней согласованностью шкал (альфа Кронбаха от 0,82 до 0,87). Близкие результаты зафиксированы в исследовании (Raes, 2020), верифицирующем базовые условия успешной имплементации смешанного обучения в вузах.

Кластерный анализ эмпирических данных позволил разработать оригинальную типологию моделей смешанного обучения, учитывающую специфику российского образовательного контекста. Выделены четыре устойчивых паттерна реализации смешанных форматов:

1. Технологически-ориентированная модель (32,4%) – фокус на использовании цифровых платформ и инструментов при минимизации трансформации педагогического процесса.
2. Педагогически-ориентированная модель (28,7%) – акцент на персонализации обучения, активном вовлечении студентов, пересмотре ролей и функций преподавателя.
3. Организационно-ориентированная модель (24,2%) – приоритет отдается административным решениям, нормативному регулированию, управлению изменениями.

4. Интегративная модель (14,7%) – сбалансированный подход, обеспечивающий конвергенцию технологических, педагогических и организационных аспектов смешанного обучения.

Сравнительный анализ выявленных моделей с типологиями, представленными в работах (Spring, 2017; Wang, 2015), демонстрирует их комплементарность и практическую ценность для научно-обоснованного выбора оптимальной стратегии интеграции смешанного обучения с учетом ресурсных возможностей и приоритетов развития конкретных вузов.

Таблица 3. Распределение вузов по доминирующим моделям реализации смешанного обучения, %

Модели смешанного обучения	Доля вузов
Технологически-ориентированная	32,4
Педагогически-ориентированная	28,7
Организационно-ориентированная	24,2
Интегративная	14,7

На основе эмпирических данных выявлены статистически значимые различия в готовности преподавателей и студентов к работе в условиях смешанного обучения ($\chi^2=28,4$; $p<0,01$). Если среди преподавателей лишь 47,3% оценивают свой уровень готовности как высокий, то среди студентов данный показатель достигает 68,9%. При этом ключевыми барьерами, препятствующими эффективному вовлечению преподавателей в реализацию смешанных форматов, выступают недостаточная мотивация (62,4%), отсутствие методических компетенций в области педагогического дизайна онлайн-курсов (58,1%), высокая трудоемкость разработки качественного цифрового контента (54,7%). В свою очередь, студенты чаще отмечают технические проблемы (36,8%), трудности самоорганизации (32,4%) и недостаточное качество образовательных ресурсов (29,2%). Сопоставление полученных данных с выводами предшествующих исследований (Castro, 2019; Serrano, 2019) указывает на актуальность дифференцированного подхода к развитию готовности преподавателей и студентов, предполагающего учет их специфических дефицитов и потребностей.

Таблица 4. Оценка уровня готовности преподавателей и студентов к работе в условиях смешанного обучения, %

Уровень готовности	Преподаватели	Студенты
Высокий	47,3	68,9
Средний	38,5	24,7
Низкий	14,2	6,4

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил сформулировать три ключевых вывода относительно текущего состояния и перспектив интеграции смешанного обучения в систему высшего образования России.

Во-первых, несмотря на значительный прогресс в осмыслении и внедрении смешанных форматов, сохраняются существенные разрывы между восприятием их сущности и потенциала преподавателями и студентами. Если для первых смешанное обучение выступает прежде всего как инструмент индивидуализации и педагогической трансформации, то для вторых – как способ оптимизации образовательного процесса и достижения прагматических целей. Преодоление этих разрывов требует выработки консенсусного видения, учитывающего ожидания всех стейкхолдеров.

Во-вторых, реализация смешанного обучения в вузах характеризуется высокой степенью вариативности, обусловленной разнообразием ресурсных возможностей, управленческих стратегий и академических традиций. Предложенная типология моделей задает концептуальную рамку для научно-обоснованного выбора оптимальных решений с учетом специфики конкретных университетов и образовательных программ. Дальнейшие исследования могут быть направлены на верификацию выявленных моделей и анализ факторов их эффективности в различных институциональных контекстах.

В-третьих, ключевым условием успешного внедрения смешанного обучения выступает готовность преподавателей и студентов, имеющая выраженную специфику для каждой категории субъектов. Преодоление существующих барьеров требует реализации дифференцированного подхода, включающего разработку мотивирующих программ профессионального развития преподавателей, создание качественных цифровых ресурсов и поддерживающих сервисов для студентов. Принципиально важным представляется внедрение технологий Learning Analytics для непрерывного мониторинга образовательного процесса и обеспечения его адаптивности в условиях персонализированного смешанного обучения.

Углубленный статистический анализ выявил ряд значимых корреляций между ключевыми показателями готовности к смешанному обучению. В частности, обнаружена сильная положительная связь между уровнем цифровых компетенций преподавателей и их общей удовлетворенностью качеством смешанных курсов ($r=0,72$; $p<0,01$). Это свидетельствует о решающей роли «цифровой» подготовки педагогических кадров для эффективной реализации инновационных моделей. В то же время зафиксирована умеренная отрицательная корреляция между стажем работы преподавателей и их мотивацией к внедрению смешанного обучения ($r=-0,43$; $p<0,05$), что может указывать на существование «возрастных» барьеров на пути образовательных инноваций.

Сравнительный анализ динамики ключевых индикаторов за период 2018-2023 годов позволил установить статистически значимый рост доли студентов, вовлеченных в смешанные форматы (с 42,5 до 74,6%; $t=8,92$; $p<0,001$). При этом увеличение охвата обучающихся не сопровождалось пропорциональным повышением их удовлетворенности качеством образовательного процесса (с 68,3 до 71,7%; $F=2,14$; $p>0,05$). Выявленное противоречие может быть интерпретировано в русле концепции «технологически-педагогического разрыва», фиксирующей асинхронность процессов цифровой трансформации инфраструктуры и дидактической перестройки обучения.

Анализ динамических рядов данных за 2018-2023 годов демонстрирует ряд устойчивых тенденций в развитии смешанного обучения. Во-первых, отмечается последовательное увеличение доли технологически-ориентированных моделей (с 24,6 до 32,4%) при относительной стабильности педагогически-ориентированных подходов (27,8 и 28,7% соответственно). Во-вторых, наблюдается сдвиг управленческих приоритетов от нормативного регулирования к поддержке методических инноваций (доля вузов, располагающих специализированными центрами развития смешанного обучения, возросла с 18,4 до 43,7%). В-третьих, происходит постепенная диверсификация цифровых платформ и инструментов, используемых в смешанных курсах (среднее количество применяемых технологических решений увеличилось с 3,2 до 5,7). Выявленные тренды находят объяснение в рамках ресурсного подхода, трактующего организационные изменения как последовательность стадий наращивания потенциала, необходимого для устойчивого функционирования инноваций.

Заключение

Резюме результатов:

1. 78,4% преподавателей и 82,6% студентов демонстрируют четкое понимание сущности смешанного обучения.
2. Выявлены статистически значимые различия в восприятии преимуществ смешанного обучения преподавателями и студентами ($\chi^2=12,3$; $p<0,05$).
3. Ключевыми факторами эффективности смешанного обучения выступают качество цифровой инфраструктуры (78,3%), уровень цифровых компетенций преподавателей (74,1%), методическая проработанность онлайн-курсов (71,4%).
4. Разработана эмпирически обоснованная типология моделей смешанного обучения, включающая технологически-ориентированный (32,4%), педагогически-ориентированный (28,7%), организационно-ориентированный (24,2%) и интегративный (14,7%) паттерны.
5. Зафиксирован значимый разрыв в готовности преподавателей (47,3%) и студентов (68,9%) к смешанному обучению ($\chi^2=28,4$; $p<0,01$).

6. Выявлен статистически значимый рост доли студентов, вовлеченных в смешанные форматы, с 42,5% в 2018 году до 74,6% в 2023 году ($t=8,92$; $p<0,001$).

7. Установлены устойчивые тренды увеличения доли технологически-ориентированных моделей, приоритета методических инноваций над нормативным регулированием, диверсификации цифровых решений в вузах в период 2018-2023 годов.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие теоретических представлений о закономерностях и механизмах интеграции смешанного обучения в систему высшего образования. Полученные результаты углубляют понимание многогранной природы данного феномена, детерминированного комплексом технологических, педагогических, организационных и социально-психологических факторов. Выявленные различия в позициях преподавателей и студентов проблематизируют универсалистские трактовки смешанного обучения, актуализируя задачу поиска консенсусных моделей, учитывающих интересы всех субъектов образовательного процесса.

Разработанная типология паттернов реализации смешанных форматов задает концептуальные рамки для научно-обоснованного проектирования и сравнительного анализа инновационных практик в конкретных университетах. Критическое осмысление эмпирических данных о динамике ключевых индикаторов смешанного обучения приводит к выводу о нелинейном, разноскоростном характере его внедрения, сопряженном с рассогласованием технологических, педагогических и организационных трансформаций. Представленные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований процессов и эффектов «смешивания» традиционных и цифровых форматов в высшей школе.

Список литературы

1. Anthony B., Kamaludin A., Romli A., Raffei A.F.M., Abdullah A., Ming G.L., Nincarean D., Eh Phon D.N., Abdullah M., Baba S. Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation // *Education and information technologies*. 2020. № 25. pp. 3433-3466.
2. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // *Educational research review*. 2017. № 22. pp. 1-18.
3. Castro R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities // *Education and information technologies*. 2019. № 24. pp. 2523-2546.
4. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
5. Graham C.R. (2013) *Emerging practice and research in blended learning: a handbook of distance education*. Ed. by M.G. Moore. NY: Routledge, 2013. pp. 333-350.
6. Han F., Ellis R.A. Initial development and validation of the perceptions of the blended learning environment questionnaire // *Journal of psychoeducational assessment*. 2020. № 38(2). pp. 168-181.
7. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature // *Teachers college record*. 2013. № 115(3). pp. 1-47.
8. Monteiro A., Leite C. Academics' perspectives on the influence of blended learning on students' learning experiences // *Open learning*. 2016. № 31(3). pp. 1-17.
9. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation // *Computers & Education*. 2014. № 75. pp. 185-195.
10. Raes A., Detienne L., Windey I., Depaepe F. (2020) A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified // *Learning Environments Research*. 2020. № 23. pp. 269-290.
11. Serrano D.R., Dea-Ayuela M.A., Gonzalez-Burgos E., Serrano-Gil A., Lalatsa A. Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning // *European journal of education*. 2019. 3 54(2). pp. 273-286.
12. Smith K., Hill J. (2019) Defining the nature of blended learning through its depiction in current research // *Higher education research & development*. 2019. № 38(2). pp. 383-397.
13. Spring K.J., Graham C.R. Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology // *Online learning*. 2017. № 21(4). pp. 337-361.

14. Wang Y., Han X., Yang J. (2015) Revisiting the blended learning literature: Using a complex adaptive systems framework // *Journal of educational technology & society*. 2015. № 18(2). pp. 380-393.

Integration of blended learning into the higher education system: problems and prospects

Tatyana A. Zhdanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Higher School of Natural Sciences, Mathematics and Information Technology

Pacific State University

Khabarovsk, Russia

000500@pnu.edu.ru

ORCID 0000-0001-8592-9035

Received 07.06.2024

Accepted 29.07.2024

Published 15.08.2024

UDC 378.147:004.738.5

DOI 10.25726/y6138-3763-7860-g

EDN RWVRGP

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article is devoted to the analysis of the problems and prospects of integrating blended learning into the Russian higher education system. Based on a conceptual analysis of the literature and empirical research, key trends in the development of blended learning have been identified, and approaches to the definition of this concept have been systematized. Unresolved issues related to the effectiveness of mixed formats, the willingness of teachers and students, and institutional barriers are identified. The results of a survey of 250 teachers and 500 students from 15 universities are presented, confirming the hypothesis that there are significant differences in the perception of blended learning by different groups of stakeholders ($\chi^2=38.4$; $p<0.01$). An original typology of mixed learning models has been developed, taking into account the specifics of the Russian educational context. The findings deepen the understanding of the factors influencing the success of the implementation of blended learning and open up prospects for further research. The directions of improving the regulatory framework and the development of digital competencies of teachers are outlined.

Keywords

blended learning, higher education, digitalization, educational technologies, e-learning, blended learning models.

References

1. Anthony B., Kamaludin A., Romli A., Raffei A.F.M., Abdullah A., Ming G.L., Nincarean D., Eh Phon D.N., Abdullah M., Baba S. Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation // *Education and information technologies*. 2020. № 25. pp. 3433-3466.
2. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // *Educational research review*. 2017. № 22. pp. 1-18.
3. Castro R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities // *Education and information technologies*. 2019. № 24. pp. 2523-2546.

4. Garrison D.R., Vaughan N.D. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
5. Graham C.R. (2013) Emerging practice and research in blended learning: a handbook of distance education. Ed. by M.G. Moore. NY: Routledge, 2013. pp. 333-350.
6. Han F., Ellis R.A. Initial development and validation of the perceptions of the blended learning environment questionnaire // Journal of psychoeducational assessment. 2020. № 38(2). pp. 168-181.
7. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature // Teachers college record. 2013. № 115(3). pp. 1-47.
8. Monteiro A., Leite C. Academics' perspectives on the influence of blended learning on students' learning experiences // Open learning. 2016. № 31(3). pp. 1-17.
9. Porter W.W., Graham C.R., Spring K.A., Welch K.R. Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation // Computers & Education. 2014. № 75. pp. 185-195.
10. Raes A., Detienne L., Windey I., Depaepe F. (2020) A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified // Learning Environments Research. 2020. № 23. pp. 269-290.
11. Serrano D.R., Dea-Ayuela M.A., Gonzalez-Burgos E., Serrano-Gil A., Lalatsa A. Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning // European journal of education. 2019. 3 54(2). pp. 273-286.
12. Smith K., Hill J. (2019) Defining the nature of blended learning through its depiction in current research // Higher education research & development. 2019. № 38(2). pp. 383-397.
13. Spring K.J., Graham C.R. Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology // Online learning. 2017. № 21(4). pp. 337-361.
14. Wang Y., Han X., Yang J. (2015) Revisiting the blended learning literature: Using a complex adaptive systems framework // Journal of educational technology & society. 2015. № 18(2). pp. 380-393.