



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-3-80-96>

ИНКОРПОРАЦИЯ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Мирзоева

*МГИМО МИД России (Москва, Россия)
business@inno.mgimo.ru*

Е.Р. Бостоганашвили

*МГИМО МИД России (Москва, Россия)
eka_94@live.ru*

А.А. Вадов

*МГИМО МИД России (Москва, Россия)
a.a.vadov@yandex.ru*

А.А. Волкова

*МГИМО МИД России (Москва, Россия)
volkova.a@inno.mgimo.ru*

А.П. Гулов

*МГИМО МИД России (Москва, Россия)
gulov@tea4er.org*

Н.И. Платонова

*МГИМО МИД России (Москва, Россия)
platonovani@gmail.com*

Аннотация: Технологии гибридного обучения активно входят в научный дискурс современного педагогического пространства, как вызывая опасения общественности за качественный уровень отечественного образования, так и получая положительные отклики, связанные с потенциалом цифровой среды обучения, реализуемой в гибридных аудиториях. Подобный формат обучения служит катализатором для улучшения качества преподавания и расширения доступности образовательных программ, однако существуют ограничения в виде мотивации онлайн-студентов и готовности преподавателей использовать современные педагогические технологии в цифровом пространстве. Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить достоинства и недостатки, возникающие при реализации педагогических практик в гибридном формате. Настоящее исследование строится на теоретических и эмпирических методах. В теоретической части исследования авторы провели анализ научной литературы по тематике научной работы. В эмпирической части исследования авторы провели опрос обще-

ственного мнения преподавателей и студентов высшего образования об обучении в гибридном формате. Результаты исследования показали, что у гибридного подхода есть определенные преимущества при организации панельных дискуссий; привлечении студентов, которые физически не могут присутствовать в аудитории; организации сетевых программ обучения, программ дополнительного профессионального образования и повышения профессиональной квалификации для организаций, часть сотрудников которых предпочитают подключаться онлайн. Выявлено, что большинство выделенных положительных аспектов более значимы для управленческого сектора, нежели для профессорско-преподавательского состава, большая часть которого выразила свои сомнения в эффективности внедрения гибридных технологий на постоянной основе. Среди явных недостатков гибридного обучения выделяется повышенная сопротивляемость профессорско-преподавательского состава внедрению новых технологий, ограниченное присутствие в свободном доступе научно-методической литературы, необходимость постоянного взаимодействия со службой технической поддержки. В особом фокусе внимания находится организация занятий по иностранным языкам, в частности, использование коммуникативной методики преподавания в гибридной аудитории – подсвечиваются проблемные аспекты, приводятся мнения информантов о существующих практиках и возникающих негативных тенденциях.

Ключевые слова: гибридное обучение, цифровая дидактика, смешанное обучение, высшее образование, обучение иностранному языку, цифровизация образования.

Для цитирования: Мирзоева, А.М., Бостоганашвили, Е.Р., Вадов, А.А., Волкова, А.А., Гулов, А.П., Платонова, Н.И. (2024). Инкорпорация гибридного обучения в систему высшего образования. *Дискурс профессиональной коммуникации*, 6(3), 80–96. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-3-80-96>

1. ВВЕДЕНИЕ

Отечественная система высшего образования бережно относится к развитию личностного потенциала и аккумуляции совместного человеческого капитала. Цифровые реформы, которые выводят университеты на острие технологического прорыва, на современном этапе носят гуманистический характер – все больше исследователей настаивают на умеренном и оправданном использовании онлайн-технологий в обучении в контексте выполнения социализирующей функции вуза. Цифровая дидактика базируется на достижениях традиционной педагогики, и наибольшую эффективность показывают очные программы обучения, тем не менее, спроектированные с учетом новейших дистанционных технологий.

Риски полного перехода в онлайн-среду перевешивают потенциальную экономическую выгоду от упрощения модели функционирования высшего учебного заведения; анализируя учебные планы селективных университетов, занимающих достойное место во всевозможных рейтингах, возможно констатировать тенденцию вытеснения онлайн-курсов в пользу либо живого общения, либо использования смешанного цикла взаимодействия студентов и преподавателя. Редкие аудитории не оборудованы компьютерами и проекторами, на более высоком уровне оснащения частым явлением считается наличие интерактивных досок вместе с камерами, позволяющими организовать гибридное обучение, в рамках которого педагог одновременно взаимодействует с физически присутствующими студентами и подключившимися к занятию онлайн. В рамках нашего исследования предпринимается попытка выявления готовности высшего образования к полноценному внедрению гибридных

технологий на постоянной основе. Цель исследования преломляется в анализе недостатков и достоинств гибридного формата для эффективной реализации образовательных практик. Особое внимание мы обращаем на преподавание иностранных языков в контексте внедрения новейших цифровых технологий, так как методические подходы в современном дискурсе лингводидактики требуют осмысления проблемных зон и сложностей при реализации коммуникативной методики, вне зависимости от содержательного компонента учебного курса.

2. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

После полного перехода на дистанционный формат обучения в период пандемии *COVID-19* стала очевидна значимость очного взаимодействия со студентами. Гибридное обучение является сегодня одним из ключевых направлений инновационного развития образования, несмотря на потенциальную критику, которой оно может подвергаться со стороны научно-педагогической общественности. На современном этапе интерес к изучению гибридного обучения проявляет широкий круг заинтересованных лиц, в числе которых исследователи, преподаватели, управленцы, представители высокотехнологичных компаний, разработчики программного обеспечения. Содержание данного понятия по-прежнему остается в какой-то мере дискуссионным (Качество образования в российских университетах, 2021; Баранников и др., 2023). При этом гибридный формат уступает очному обучению по ряду критериев: активность студентов, уровень вовлеченности и принадлежности, что может негативно сказываться на результатах обучения (Sweetman, 2021). Отмечается, что студенты, которые обучаются дистанционно, испытывают трудности в достижении образовательных целей, получают более низкие отметки, что в первую очередь связано со снижением вовлеченности при переходе в виртуальную образовательную среду (Curry, 2016; Глоба, 2022). Онлайн-обучение не только создает трудности для отдельных студентов, но и препятствует их вовлечению в групповые форматы работы. Показателями низкой вовлеченности студентов могут считаться выключенные камеры в ходе занятия или отказ от участия в общегрупповых дискуссиях. Цифровые технологии или инструменты имеют потенциал в поддержании дистанционного и гибридного обучения, однако важным является вопрос повышения вовлеченности студентов (García-Morales et al., 2021). Т. Чиу полагал, что при проведении дистанционных или гибридных занятий необходимо создавать пространство для социального взаимодействия студентов с целью повышения их лояльности и создания чувства принадлежности (Chiu, 2021). Другие ученые высказывали предположения о значимости юмора, интерактивных техник, а также элементов геймификации в проведении подобного рода занятий (Budhai & Skipwith, 2017; Erdoğan & Çakıroğlu, 2021). Принимая во внимание тот факт, что при переходе к онлайн-обучению концентрация внимания у студентов ниже, чем у очных студентов, повысить эффективность гибридного обучения можно при помощи интервального обучения или интерливинга, предполагающего использование разнообразных учебных элементов, стратегического планирования хода занятия, интеграции систем виртуальной реальности, а также эмпирических методов обучения (Firth, 2020; Radianti et al., 2020; Koshti et al., 2022; Globa et al., 2022). Таким образом, для проведения гибридных занятий недостаточно выбрать подходящую платформу, надо четко структурировать учебный материал, прописывать сценарии занятия, на постоянной основе отслеживать уровень вовлеченности студентов, заранее продумывая варианты повышения их мотивации.

Исследователями не достигнут консенсус как в части определения приоритетных технологий реализации гибридного обучения, так и в вопросах его влияния на качество образования (Vo et al., 2017; Scaringella et al., 2022; Ulla, Perales, 2022). Еще в начале 2000-х в результате повсеместного распространения интернет-технологий стало активно обсуждаться смешанное обучение, которое на тот момент стали называть новой традиционной моделью (Ross & Gage, 2006). В последующих научных публикациях взаимозаменяемо стали использоваться два термина: гибридное обучение (*hybrid learning*) и смешанное обучение (*blended learning*) (Graham & Dziuban, 2008). На тот момент уровень развития цифровых технологий не позволял более четко дифференцировать данные понятия. В дальнейшем смешанное обучение стало в большей степени обозначать формат обучения, который подразумевал интеграцию разных образовательных техник: педагогических подходов, различных интернет-технологий, в частности, групповой работы, видеотрансляций, виртуальных аудиторий и др. (Driscoll, 2002). Таким образом, можно проследить, что в содержании понятия «смешанное обучение» выделяются два ключевых вектора: педагогический и технический (Alammary et al., 2014). Педагогический включает в себя вовлечение разных методов обучения: лекция, семинар, самостоятельная работа. Технический подразумевает взаимодействие с преподавателем при помощи современных технологий. В работах Р. Гаррисона и Х. Кануки (Garrison & Kanuka, 2004), Г. Смита и Х. Куртена (Smith & Kurthen, 2007) проводятся попытки дифференциации понятий смешанного и гибридного формата по соотношению долей онлайн- и офлайн-обучения. Другие ученые анализировали синхронность и асинхронность взаимодействия участников образовательного процесса как фактор дифференциации гибридного и смешанного обучения. Так как технологии тогда не могли еще в полной мере обеспечить синхронность дистанционного взаимодействия, то этот фактор не рассматривался (Garrison & Kanuka, 2004). В дальнейшем, напротив, с развитием технологий ряд ученых добавлял в название гибридного обучения характеристику «синхронное», тем самым, желая подчеркнуть значимость принципа синхронности (*synchronous hybrid learning*) (Khan, 2005; Margulieux et al., 2016; Raes et al., 2020). Гибридное обучение находится на стыке традиционного аудиторного обучения и онлайн-обучения, объединяя в себе черты обоих видов (Ананин, Стрикун, 2022). Использование термина «гибридный» в образовании подразумевает несколько свойств: синхронность участия и использование цифровых новшеств. Принципом смешанного обучения является использование как синхронных, так и асинхронных форматов на разных уровнях.

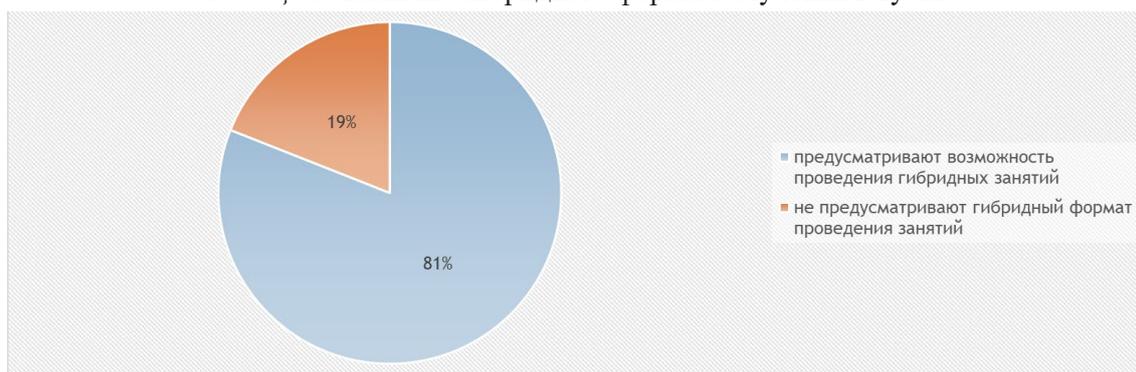
В данном контексте, значимым представляется осознание места гибридного образования в образовательной среде: в каких условиях целесообразно переходить на гибридный формат обучения, какие плюсы и минусы несут в себе данные интерактивные технологии – именно лакуны в данных вопросах и обусловили необходимость нашего исследования.

3. МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

В рамках организации научно-исследовательской работы использовались как теоретические, так и эмпирические методы. Прежде всего, был проведен анализ научной литературы по теме, помимо этого применялись методы индукции, дедукции и категоризации. Эмпирическая база исследования основывалась на двух категориях информантов – одновременно были запущены онлайн-опрос студентов (511 человек) и полуструктурированные интервью

с преподавателями вузов (27 человек). Участниками выступили представители таких учреждений, как МГИМО, НИУ ВШЭ, МИРЭА, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, РУДН, Российский Православный Университет, Unimi (Milan University), Сеченовский университет, Ростовский государственный медицинский университет. Среди этих университетов только у 19% не предусмотрен гибридный формат проведения занятий (таб. 1). Среди ограничений исследования назовем малую представленность зарубежных университетов, а также различную техническую оснащенность и материальную базу данных учреждений.

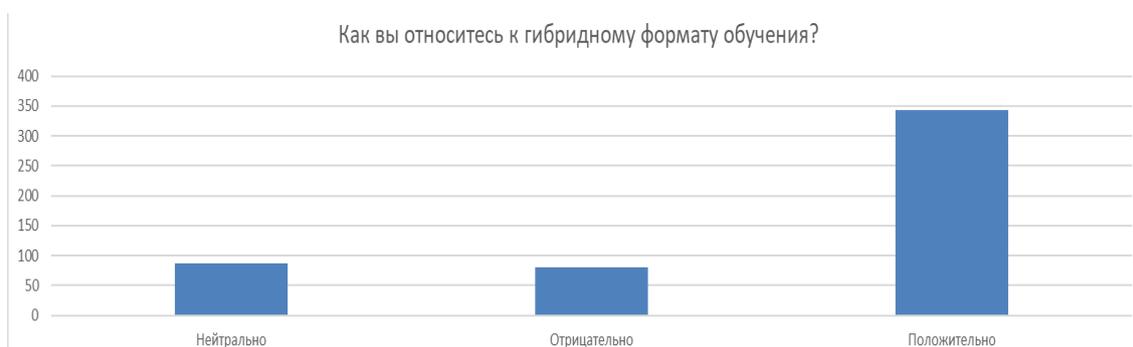
Таблица 1. Наличие гибридного формата обучения в вузах.



4. РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

В опросе студентов участвовали молодые люди, которые обучались на очной форме обучения, в возрасте от 18 до 23 лет. Большинство респондентов (87%) указали, что сталкивались с гибридными формами на непостоянной основе, однако, 67% от всей опрошенной аудитории указали на желание перенести часть занятий в такой формат, 18% высказались негативно, 15% - нейтрально (таб. 2).

Таблица 2. Каково ваше отношение к гибриднему обучению (студенты)?



Структурировав указанные в свободной форме недостатки и плюсы организации гибридного обучения, опишем главные категории мнений на контрасте высказанных суждений. Абсолютное большинство опрошенных (86%) указывают на гибкость в организации занятий как на важнейший аргумент в пользу гибрида (таб. 3), подчеркивая возможность

совмещения с работой по причине сохранения времени, выделенного на дорогу до кампуса. Противники гибридного обучения (76%) считают, что расслабленность и отсутствие концентрации в образовательном процессе, которые часто характерны для обучения онлайн, подрывают устои качественного образования. Около трети опрошенных считают, что современные технологии позволят поднять качество обучения, при этом противники гибрида считают, что чрезмерная цифровизация и актуализация на методах преподавания, а не содержания образовательного курса могут причинить вред освоению программы (48%).

Таблица 3. Причины склонности к использованию гибридного формата обучения (студенты).

Почему вы бы хотели обучаться в гибридном формате сейчас?	
920 ответов	
Чтобы подключаться онлайн, когда болею	332 36.1%
Чтобы подключаться онлайн, когда не хочется выходить на улицу (погода, пробки и т.д.)	282 30.7%
Чтобы подключаться онлайн, когда я в командировке	184 20%
Чтобы в аудитории было меньше народу	72 7.8%
Другое	50 5.4%

Стоит сделать акцент на том, что около 54,5% опрошенных студентов предпочли бы присутствовать на занятиях онлайн. Таким образом, если внедрить свободный гибридный формат обучения, большинство студентов перейдет на дистанционное образование, что может негативно отразиться на образовании по причине огромного количества рисков. В связи с этим стоит уделить внимание составлению причин и правил перехода студента на дистанционное обучение при работе в гибридных аудиториях.

Таблица 4. Мнения студентов о переходе на дистанционный формат.

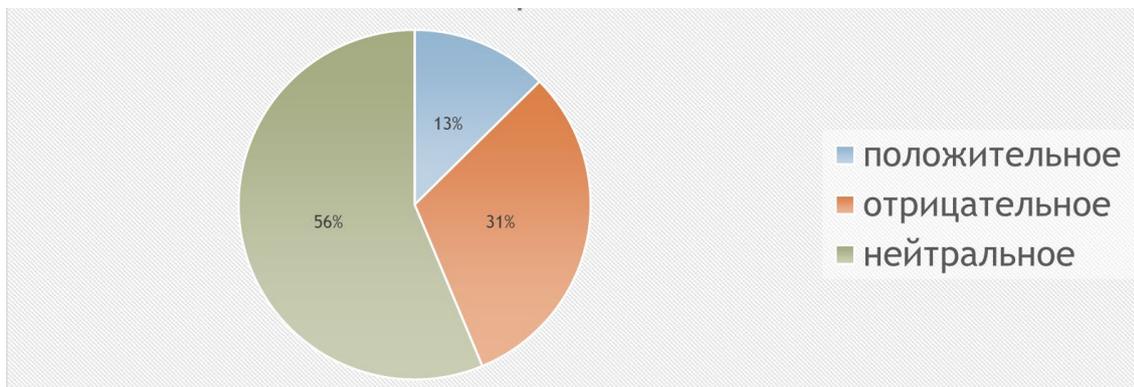
Если в вашем Вузе была бы предусмотрена возможность обучения в гибридном формате, вы бы предпочли присутствовать на занятии очно или дистанционно?	
572 ответа	
Онлайн	312 54.5%
Очно	260 45.5%

В целом, мнения студентов разделились, при этом никто из них не указал на желание полностью перейти в цифровую среду. На фоне различных интерпретаций одних и тех же факторов, нами была предпринята попытка интервьюировать преподавателей, которые имели прямое отношение к проведению данных гибридных занятий, с целью услышать в свободном диалоге возможные причины принятия или отторжения гибрида, равно как и оценить потенциал подобных технологий для массового образования.

Среди преподавателей 81% опрошенных отметили, что имели опыт работы в гибридном формате. Отмечая плюсы и минусы такого формата 13% опрошенных высказались “за” введение гибридной формы образования в своем вузе, из них половина не имела опыта

преподавания в гибриде. 31% опрошенных высказали негативное отношение к возможности преподавания в гибридном формате. Большинство же - 56% относятся к гибридной форме образования нейтрально (таб. 5).

Таблица 5. Отношение интервьюируемых к гибридной форме обучения (преподаватели).



Среди минусов чаще всего указывались: низкая вовлеченность студентов, снижение качества образования, отсутствие контакта с преподавателем и преподавателя со всей аудиторией, отсутствие групповой динамики и возникновение “ощущения необязательности предмета”. Здесь стоит отметить особенности направлений подготовки студентов, так, например, преподаватели медицинских ВУЗов отмечали невозможность в гибридном формате передачи части практических навыков.

В качестве плюсов внедрения гибридного формата респонденты проявили большое единодушие, отметив следующие: экономия времени и затрат на дорогу, непрерывность обучения (возможность присутствовать на занятиях в случаях болезни, командировки и т.д.) и гибкость расписания обучения.

При этом несколько опрошенных отметило, что вопрос использования гибридной формы обучения не является насущной проблемой образования. Интересно, что около 15% респондентов подчеркивают, что гибридная форма обучения подходит для проведения дополнительного профессионального образования, заочной формы образования, где уровень осознанности и вовлеченности обучающихся выше. В меньшей степени такая форма подходит для бакалавриата, так как не позволяет сформировать коммуникативные навыки обучающихся, которые в гуманитарных профессиях являются крайне важными.

Были выделены несомненные плюсы гибридного подхода, среди которых:

1. Организация панельных дискуссий, приглашение онлайн большего количества экспертов, которые могут сказать свое веское слово в обсуждении узконишевой проблемы;
2. Привлечение к программам студентов, которые физически временно не могут присутствовать в кампусе (пропуски по болезни, долгое получение визы иностранными студентами, командировки работающих студентов);
3. Возможности для предпринимательской активности университета путем трансляции собственных уникальных наработок, взаимодействия в программах двойных дипломов, сетевого сотрудничества, организации конференций, программ ДПО и т.д.

Отметим, что большинство выделенных положительных аспектов более значимы для управленческого сектора, нежели для профессорско-преподавательского состава, большая часть которых выразила свои сомнения в эффективности внедрения гибридных технологий на постоянной основе. Единогласно опрошенные согласились, что около 20-30% времени на таком занятии уходит на контроль работоспособности оборудования, уточнение процедуры выполнения задания при общении смешанных групп, решение технических проблем, которые возникают на стороне студентов.

Таблица 6. Возможные цифровые инструменты (анализ современных приложений)

Платформы для проведения ВКС в гибридной аудитории	MTC Link, Zoom, Teams, Яндекс.Телемост
Тесты и опросы	MyQuiz, Quizlet, Online Test Pad, Google Forms
Связь со студентами	ВК, Telegram
Виртуальные доски	Miro, Ziteboard, Эсборд
Облачные сервисы	Яндекс.диск, Google Drive

Среди выявленных проблемных зон выделяются:

1. Глобальная повышенная сопротивляемость ППС внедрению новых технологий и нежелание менять свои цифровые привычки и устоявшиеся контуры педагогического дизайна;
2. Ограниченное присутствие на широком рынке или в свободном доступе научно-методической литературы, которая поможет эффективно проектировать сценарии занятий с учетом гибридного подхода;
3. Необходимость постоянного взаимодействия со службой технической поддержки, так как сетевое оборудование, равно как и настройки, могут сбиваться и требовать внимания специалистов;
4. Широкие возможности для нарушения академической этики;
5. Высокая стоимость создания качественной гибридной аудитории, которая предполагает наличие интерактивной доски, камеры, микрофона, отдельных гаджетов для студентов в кампусе при организации групповой работы со студентами;
6. Трудности при внедрении гибридного подхода для организации занятий по иностранным языкам и другими дисциплинам, где предполагается активное взаимодействие малых групп (коммуникативная методика);
7. Недавно возникшие санкционные ограничения, препятствующие использованию иностранных цифровых платформ, равно как и приобретению лицензий на готовые действующие продукты;
8. Невозможность использования гибридного обучения для всего университета, так как количество полноценных аудиторий, как правило, небольшое.

Таким образом, вышеуказанные проблемные зоны сдерживают активное распространение гибридных технологий. Крупные федеральные университеты могут своим волевым решением продвигать данный подход, инвестируя в материальную базу и обучение преподавателей, однако, менее значимые акторы не имеют условий для преодоления резистентной среды без поддержки академического сообщества.

5. ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Отметим, что одной из самых проблемных зон при организации гибридных занятий является поле иноязычного образования, несмотря на общую широкую разработанность темы. Во время пандемии преподавание языков онлайн показало ряд преимуществ по сравнению с традиционными методиками, так как динамично осваивались новые технологии. В последние годы достижения цифровой дидактики были активно перенесены в вузовскую аудиторию, так как в большинстве университетов есть компьютеры, проектор, стабильный Интернет. При организации гибридного занятия все преимущества коммуникативной методики могут нивелироваться за счет технических проблем, которые особенно ярко проявляются при командной работе. Прежде всего, всем участникам диалога в аудитории нужны отдельные гаджеты для связи со студентами онлайн, так как при разговоре нескольких групп одновременно становится некомфортно шумно, и теряется продуктивность дискуссии. Соответственно, для организации подобного формата работы необходимы дополнительные инвестиции в просторные аудитории и устройства для связи.

Таблица 7. Мнения информантов о гибридных занятиях по языкам

Информант 7	У нас не пошло. Возможно, все дело в отсутствии профессионального оборудования, но я уверена, что и с ним было бы неудачно. Прежде всего, сами студенты не хотели активно вовлекаться, находили отговорки. В аудитории я всегда могу контролировать процесс и управлять ходом занятия, а в гибриде повышенная зависимость от технических моментов.
Информант 11	Было очень сложно организовать дискуссию. Ребята из онлайн уверенно выступали, молодцы, камера выхватывала их лица, и мы даже понимали их артикуляцию. Но в обратном направлении процесс не шел – качество связи не позволяло передать речь студентов в аудитории, особенно тех, кто стеснялся говорить громко. В итоге класс просто разбивался на 2 части, и я как будто вел 2 занятия одновременно. Сложно. К этому можно привыкнуть, конечно, но я вот смотрю на свою кафедру и думаю – а захотят ли абсолютно все коллеги войти в этот эксперимент? Мне кажется, нет. Есть риск ухудшения качества занятий.
Информант 15	У нас есть несколько шикарных аудиторий, где одно удовольствие работать. Несколько камер, 2 интерактивных доски, подвешенные микрофоны. Но таких аудиторий мало, и при всем желании руководство вуза не сможет организовать занятия для всей кафедры. И тогда получится, что кто-то занимается в гибриде «на коленках» – слабые колонки, обычный Zoom на персональном компьютере, веб-камера, которая закреплена в одном положении. По мне, так лучше вообще без гибрида, чем вот с таким компромиссом.
Информант 21	Я провела всего одно занятие лично, хотя много слышала хороших отзывов от коллег, и даже посетила несколько лекций. Так вот, я собрала в этот день все возможные провалы – у меня завис компьютер, потом интерактивная доска перестала реагировать, в самом конце моей пары в нашем корпусе отключился интернет полностью! В общем, из 90 минут не меньше трети ушло на решение технических проблем, плюс я начала ужасно волноваться. Техники уверяли, что впервые такое видят, но мне кажется, они всегда так говорят. Как работать в таких условиях – мне трудно понять. Я готова, в принципе, попробовать и дальше, но только при постоянном присутствии технического специалиста рядом.
Информант 25	Я бы остался в гибриде, но на постоянной основе. Когда первая пара с мелом и тряпкой, а вторая – с букетом из самых последних технологий, я не понимаю, как мне готовиться к занятию, просто мозг кипит. Один и тот же материал я печатаю на принтере для одной группы, а для другой – создаю интерактивные тесты, прикрепляю картинки, вставляю видео. А студенты общаются между собой, и их недовольство тоже растет. Я и сам не рад – это абсолютно разные занятия, хотя учебник один и тот же.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отечественное образование не может находиться в стороне от мировых педагогических трендов, соответственно, гибридное обучение как феномен не должно игнорироваться в российской высшей школе. Становление независимой образовательной инфраструктуры, выдвижение России как мирового центра притяжения научных кадров предполагают активное использование цифровых технологий, в том числе соединение в одной аудитории студентов и лекторов, которые присутствуют физически вместе с подключающимися онлайн. Однако, возвращаясь к изначальной цели нашего исследования, мы вынуждены констатировать – гибрид как перманентное и единственное дидактическое и технологическое решение не может заменить собой все устоявшиеся формы обучения в вузе. Отметим, что опрошенные нами респонденты зарубежного университета указали на те же болевые точки и проблемные зоны, что и российские преподаватели, что подтверждает целостность образовательного информационного поля и единство векторов глобального развития системы высшего образования.

Таким образом, гибридное обучение выступает как точечный инструмент, как драйвер повышения качества преподавания и доступности уникальных образовательных программ, тем не менее, существуют ограничения – мотивированность студентов и готовность преподавателей взаимодействовать в цифровом формате. Для преподавателей иностранных языков гибридный формат является особенно сложным с технологической точки зрения, так как коммуникативная методика активно вовлекает участвующих в занятии в диалог по обе стороны экрана – данный фактор не только расширяет потенциал творческой активности, но и ставит вызовы перед всей командой организаторов такого курса.

Информация о гранте

Исследование проводилось в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» Правительства РФ.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананин Д.П., Стрикун Н.Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. Часть 1. С. 60–74. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>
2. Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрикун Н.Г., Алканова О.Н., Байзаров А.Е. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2023. № 2. С. 33–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>

3. Глоба А. Гибридная модель для вовлечения студентов в практические онлайн-занятия // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 7–35. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-7-35>
4. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / Абрамова М.О., Баранников К.А., Груздев И.А., Жихарев Д.А. и др.; науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021.
5. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30. № 4. P. 440–454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
6. Budhai S.S., Skipwith K.B. Best Practices in Engaging Online Learners through Active and Experiential Learning Strategies. New York: Routledge, 2017. <https://doi.org/10.4324/9781315617503>
7. Chiu T.K. Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning during the COVID-19 Pandemic // Journal of Research on Technology in Education. 2021. Vol. 54, Sup. 1. P. S14–S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
8. Curry M.G. Does Course Format Impact Student Learning Outcomes? A Causal-Comparative Study of Online, Hybrid, and Face-to-Face Student Learning Outcomes in an Undergraduate Teacher Preparation Course: PhD Thesis. Wilmington Manor, DE: Wilmington University, 2016.
9. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype // E-Learning. 2002. Vol. 3. № 3.
10. Erdoğan F., Çakıroğlu Ü. The Educational Power of Humor on Student Engagement // Online Learning Environments. Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2021. Vol. 16. № 1. P. 1–25.
11. Firth J. Boosting Learning by Changing the Order and Timing of Classroom Tasks: Implications for Professional Practice // Journal of Education for Teaching. 2020. Vol. 47. № 1. P. 32–46. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1829965>
12. García-Morales V.J., Garrido-Moreno A., Martín-Rojas R. The Transformation of Higher Education after the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario // Frontiers in Psychology. 2021. № 12. Art. № 616059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
13. Garrison D.R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. № 2. P. 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
14. Globa A., Beza B.B., Wang R. Towards Multi-Sensory Design: Placemaking through Immersive Environments – Evaluation of the Approach // Expert Systems with Applications. 2022. № 204 (January). Art. № 117614. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2022.117614>
15. Graham Ch., Dziuban Ch. Blended Learning Environments // J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer, M.P. Driscoll (Eds.). Handbook of Research on Educational Communications and Technologies. New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 269–276.
16. Khan B. Managing e-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation. Hershey, PA, USA: Idea Group Inc., 2005.
17. Koshti P., Paryani A., Talreja J., Zope V. AttenQ – Attention Span Detection Tool for Online Learning // Proceedings of the International Conference on Innovative Computing & Communication (ICICC) 2022. April 29, 2022. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4096416>

18. Margulieux L.E., McCracken W.M., Catrambone R.A. Taxonomy to Define Courses that Mix Face-to-Face and Online Learning // *Educational Research Review*. 2016. Vol. 19. P. 104–118.
19. Radianti J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I. A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda // *Computers & Education*. 2020. № 147. Art. № 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
20. Raes A., Detienne L., Windey I., Depaepe F. A Systematic Literature Review on Synchronous Hybrid Learning: Gaps Identified // *Learning Environments Research*. 2020. Vol. 23. № 4. P. 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
21. Ross B., Gage K. Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education // C.J. Bonk, C.R. Graham (Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. P. 155–168.
22. Scaringella L., Górska A., Calderon D., Benitez J. Should We Teach in Hybrid Mode or Fully Online? A Theory and Empirical Investigation on the Service-profit Chain in MBAs // *Information & Management*. 2022. Vol. 59. Iss. 1. Art. № 103573. <https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103573>
23. Smith G., Kurthen H. Front-Stage and Back-Stage in Hybrid E-learning Face-to-Face Courses // *International Journal on E-Learning*. 2007. Vol. 6. № 3. P. 455–474.
24. Sweetman D. Making Virtual Learning Engaging and Interactive // *FASEB bioAdvances*. 2021. Vol. 3. № 1. P. 11–19. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>
25. Ulla M.B., Perales W.F. Hybrid Teaching: Conceptualization through Practice for the Post COVID-19 Pandemic Education // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. P. 1–8. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.924594>
26. Vo H.M., Zhu C., Diep N.A. The Effect of Blended Learning on Student Performance at Course-Level in Higher Education: A Meta-Analysis // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. Vol. 53. P. 17–28.

REFERENCES

1. Abramova, M.O., Barannikov, K.A., Gruzdev, I.A., Zhikharev, D.A., Leshukov, O.V., Ott, M.A., Rogozin, D.M., Sandler, D.G., Sukhanova, E.A., Terentyev, E.A., & Frumin, I.D. (2021). *Kachestvo obrazovaniya v rossijskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: Analiticheskiy doklad* [Quality of Russian University Education: What We Understood in the Pandemic Period: Analytical Report]. Tomsk: Tomsk State University (in Russian).
2. Alammery, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
3. Ananin, D.P., & Strikun, N.G. (2022). Gibridnoe obuchenie v strukture vysshego obrazovaniya: mezhdou onlajn i oflajn [Hybrid Learning in Higher Education: Between Online and Offline]. *Prepodavatel XXI vek [Russian Journal of Education]*, 4(1), 60–74 (in Russian). <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-60-74>
4. Barannikov, K.A., Ananin, D.P., Strikun, N.G., Alkanova, O.N., & Bayzarov, A.Ye. (2023). Gibridnoe obuchenie: rossijskaya i zarubezhnaya praktika [Hybrid Learning: Russian and International Practice]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2, 33–69 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>

5. Budhai, S.S., & Skipwith, K.B. (2017). *Best Practices in Engaging Online Learners through Active and Experiential Learning Strategies*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617503>
6. Chiu, T.K. (2021). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(s1), S14–S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
7. Curry, M.G. (2016). *Does Course Format Impact Student Learning Outcomes? A Causal-Comparative Study of Online, Hybrid, and Face-to-Face Student Learning Outcomes in an Undergraduate Teacher Preparation Course* [PhD Thesis, Wilmington Manor, DE: Wilmington University].
8. Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *E-Learning*, 3(3).
9. Erdoğan, F., & Çakıroğlu, Ü. (2021). The Educational Power of Humor on Student Engagement in Online Learning Environments. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1), 1–25.
10. Firth, J. (2020). Boosting Learning by Changing the Order and Timing of Classroom Tasks: Implications for Professional Practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1829965>
11. García-Morales, V.J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education after the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 616059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
12. Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
13. Globa, A. (2022). Gibrnidnaya model' dlya вовлечeniya studentov v prakticheskie onlajn-zanyatiya [Hybrid Model for Tutorial Engagement]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 3, 7–35 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-7-35>
14. Globa, A., Beza, B.B., & Wang, R. (2022). Towards Multi-Sensory Design: Placemaking through Immersive Environments – Evaluation of the Approach. *Expert Systems with Applications*, 204, Article 117614. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2022.117614>
15. Graham, Ch., & Dziuban, Ch. (2008). Blended Learning Environments. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies* (pp. 269–276). New York: NY: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Khan, B. (2005). *Managing e-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Hershey, PA, USA: Idea Group Inc.
17. Koshti, P., Paryani, A., Talreja, J., & Zope, V. (2022, April 29). *AttenQ – Attention Span Detection Tool for Online Learning* [Paper presentation]. International Conference on Innovative Computing & Communication (ICICC) 2022. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4096416>
18. Margulieux, L.E., McCracken, W.M., & Catrambone, R.A. (2016). Taxonomy to Define Courses that Mix Face-to-Face and Online Learning. *Educational Research Review*, 19, 104–118.
19. Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda. *Computers & Education*, 147, Article 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
20. Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A Systematic Literature Review on Synchronous Hybrid Learning: Gaps Identified. *Learning Environments Research*, 23(4), 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>

21. Ross, B., & Gage, K. (2006). Global Perspectives on Blended Learning: Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. In C.J. Bonk, C.R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 155–168). San Francisco, CA: Pfeiffer.

22. Scaringella, L., Górska, A., Calderon, D., & Benitez, J. (2022). Should We Teach in Hybrid Mode or Fully Online? A Theory and Empirical Investigation on the Service-profit Chain in MBAs. *Information & Management*, 59(1), Article 103573. <https://doi.org/10.1016/j.im.2021.103573>

23. Smith, G., & Kurthen, H. (2007). Front-Stage and Back-Stage in Hybrid E-learning Face-to-Face Courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455–474.

24. Sweetman, D. (2021). Making Virtual Learning Engaging and Interactive. *FASEB bioAdvances*, 3(1), 11–19. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>

25. Ulla, M.B., & Perales, W.F. (2022). Hybrid Teaching: Conceptualization through Practice for the Post COVID-19 Pandemic Education. *Frontiers in Education*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.924594>

26. Vo, H.M., Zhu, C., & Diep, N.A. (2017). The Effect of Blended Learning on Student Performance at Course-Level in Higher Education: A Meta-Analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17–28.

Информация об авторах:

Мирзоева Анжелика Маликовна – кандидат педагогических наук, директор школы бизнеса и международных компетенций МГИМО МИД России (Москва, Россия). Научные интересы: менеджмент в образовательной деятельности, цифровизация в образовании. ORCID: 0000-0001-7106-4974

Бостоганашвили Екатерина Ревазовна – кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры менеджмента, маркетинга и внешнеэкономической деятельности имени И.Н. Герчиковой МГИМО МИД России (Москва, Россия). Научные интересы: цифровая экономика, цифровые технологии, искусственный интеллект, цифровизация в образовании. ORCID: 0009-0006-1538-5013

Вадов Андрей Андреевич – преподаватель кафедры менеджмента Одинцовского филиала МГИМО МИД России (Одинцово, Россия), аспирант кафедры интеграционного права и прав человека МГИМО МИД России (Москва, Россия). Научные интересы: интеграционное право, правовые методы обеспечения технологического суверенитета, научно-техническое сотрудничество, цифровизация в экономике, цифровизация в образовании.

ORCID: 0000-0002-0448-1572

Волкова Анна Алексеевна – кандидат юридических наук, доцент кафедры международного частного и гражданского права имени С.Н. Лебедева МГИМО МИД России (Москва, Россия). Научные интересы: гражданское право, право интеллектуальной собственности, наследственное право, международное частное право, цифровизация в образовании. ORCID: 0000-0002-8157-2822

Гулов Артем Петрович – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 МГИМО МИД России (Москва, Россия). Научные интересы: образование в США, концептуальные особенности подготовки к ВСОИШ, обучение иностранному языку, цифровизация в образовании. ORCID: 0000-0001-7192-5316

Платонова Наталья Игоревна – кандидат юридических наук, заместитель заведующего кафедрой конституционного права МГИМО МИД России (Москва, Россия). Научные интересы: конституционное право России, конституционное право зарубежных стран, право испаноговорящих стран, цифровизация в образовании. ORCID: 0000-0002-2603-3025

Получено: 30 мая 2024 г.

Принято к публикации: 5 августа 2024 г.

INTEGRATING HYBRID LEARNING INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Angelika M. Mirzoeva

MGIMO University (Moscow, Russia)

business@inno.mgimo.ru

Ekaterina R. Bostoganashvili

MGIMO University (Moscow, Russia)

eka_94@live.ru

Andrey A. Vadov

MGIMO University (Moscow, Russia)

a.a.vadov@yandex.ru

Anna A. Volkova

MGIMO University (Moscow, Russia)

volkova.a@inno.mgimo.ru

Artem P. Gulov

MGIMO University (Moscow, Russia)

gulov@tea4er.org

Natalia I. Platonova

MGIMO University (Moscow, Russia)

platonovani@gmail.com

Abstract: Hybrid learning technologies are increasingly being integrated into modern educational practices, eliciting both public concerns about the quality of education and positive feedback regarding the potential of digital learning environments in hybrid classrooms. This learning format acts as a catalyst for enhancing the quality of education

and broadening access to educational programs. However, challenges such as student motivation in online settings and teachers' readiness to use modern learning technologies persist. This research aims to analyze the advantages and disadvantages of hybrid learning. The study employs both theoretical and empirical methods. The theoretical component includes a comprehensive literature review on the topic. The empirical component involves (1) surveying higher education teachers and students about their perceptions of hybrid learning, (2) conducting classes in a hybrid format, and (3) comparing this format with traditional in-person and fully remote learning. The findings reveal that hybrid learning offers distinct advantages, particularly in organizing panel discussions, engaging students who cannot attend in person, and facilitating online programs, minor programs, and employee training. However, these benefits are more pronounced for administrative purposes than for teaching staff, many of whom express skepticism about the long-term effectiveness of hybrid technologies. Identified drawbacks include increased resistance from faculty during the adoption of new technologies, limited access to hybrid learning methodologies and resources, and the need for continuous technical support. Additionally, the study highlights specific challenges in using hybrid classrooms for foreign language instruction, which could be mitigated by increased investment in resolving technical issues.

Keywords: hybrid learning, digital didactics, blended learning, higher education, foreign language learning, digitalization of education.

How to cite this article: Mirzoeva, A.M., Bostoganashvili, E.R., Vadov, A.A., Volkova, A.A., Gulov, A.P., Platonova, N.I. (2024). Integrating Hybrid Learning into the Higher Education System: Challenges and Opportunities. *Professional Discourse & Communication*, 6(3), 80–96 (in Russian). <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-3-80-96>

About the Authors

Angelika M. Mirzoeva, Cand. Sci. (Pedagogy), is the Director of the School of Business and International Competencies at MGIMO University (Moscow, Russia). Her research interests include management in educational activities and the digitalization of education. ORCID: 0000-0001-7106-4974

Ekaterina R. Bostoganashvili, Cand. Sci. (Economics), is a Senior Lecturer in the Department of Management, Marketing, and Foreign Economic Activity named after I.N. Gerchikova at MGIMO University (Moscow, Russia). Her research interests focus on the digital economy, digital technologies, artificial intelligence, and the digitalization of education. ORCID: 0009-0006-1538-5013

Andrey A. Vadov is a Lecturer in the Department of Management at the Odintsovo Branch of MGIMO University (Odintsovo, Russia) and a postgraduate student in the Department of Integration Law and Human Rights at MGIMO University (Moscow, Russia). His research interests include integration law, legal methods of ensuring technological sovereignty, scientific and technical cooperation, the digitalization of the economy, and the digitalization of education. ORCID: 0000-0002-0448-1572

Anna A. Volkova, Cand. Sci. (Law), is an Associate Professor in the Department of International Private and Civil Law named after S.N. Lebedev at MGIMO University (Moscow, Russia). Her research interests include civil law, intellectual property law, inheritance law, private international law, and the digitalization of education.

ORCID: 0000-0002-8157-2822

Artem P. Gulov, Dr. Sci. (Pedagogy), is an Associate Professor in the Department of English No. 6 at MGIMO University (Moscow, Russia). His research interests include education in the USA, conceptual features of preparation for the Higher School of Economics, foreign language teaching, and the digitalization of education.

ORCID: 0000-0001-7192-5316

Natalya I. Platonova, Cand. Sci. (Law), is an Associate Professor and Deputy Head of the Department of Constitutional Law at MGIMO University (Moscow, Russia). Her research interests include the constitutional law of Russia, the constitutional law of foreign countries, the law of Spanish-speaking countries, and the digitalization of education.
ORCID: 0000-0002-2603-3025

Received: May 30, 2024.

Accepted: August 5, 2024.