

12. Кузнцова Г. В., Кузнцова І. В. Концептуальний аспект озаглавлення (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу) / Г. В. Кузнцова, І. В. Кузнцова // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (Мовознавство). – 2010. – С. 186–190.

13. Саварцева Н. В. Фразеологическая репрезентация этического концепта «Предательство» в английском языке / Н. В. Саварцева, Ю. В. Красноперова, В. В. Тарасенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–3. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskaya-reprezentatsiya-eticheskogo-kontsept-a-predatelstvo-v-angliyskom-yazyke> (09.12.2016).

14. Савельева У. А. Архетипическое единство «Предательство-верность» в авторских метафорах (на материале русского и английского языков) [Электронный ресурс] / У. А. Савельева // *Lingua mobilis*. – 2009. – № 2 (16). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/arhetipicheskoe-edinstvo-predatelstvo-vernost-v-avtorskih-metaforah-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov> (09.12.2016).

15. Савельева У. А. Ценностные характеристики концепта «Предательство» в русской и английской лингвокультурах [Электронный ресурс] / У. А. Савельева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyie-harakteristiki-kontsept-a-predatelstvo-v-russkoy-i-angliyskoy-lingvokulturah> (09.12.2016).

УДК 811.133.1:378.147.091.33

**И. Н. Яценко,**

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, г. Харьков*

## ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Статья посвящена рассмотрению целесообразности, типологии и составляющих инновационного гибридного обучения, сочетающего компоненты аудиторного и дистанционного обучения. Анализируются три программы гибридного обучения на французском языке, с участием в них автора в качестве студента, методиста и разработчика.*

**Ключевые слова:** методика преподавания, дистанционное обучение, гибридное обучение, программа обучения.

### ГІБРИДНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Стаття присвячена розгляду доцільності, типології і складових інноваційного гібридного навчання, яке поєднує компоненти аудиторного та дистанційного навчання. Аналізуються три програми гібридного навчання французькою мовою, з участю в них автора в якості студента, методиста і розробника.*

**Ключові слова:** методика викладання, дистанційне навчання, гібридне навчання, програма навчання.

### HYBRID INSTRUCTION AS AN INNOVATIVE APPROACH TO LANGUAGE TEACHING AND LEARNING AT UNIVERSITY

*The article considers suitability, typologies and constituents of the innovative hybrid instruction, which combines components of classroom and distance learning. Three programs of hybrid instruction in French are being analyzed, with the author participating as a student, a methodologist and a developer. This is the program of the course «Information and communication technologies in teaching languages» of the University of Lyon Lumière Lyon-2 Magistracy; a cooperative program for French teachers professionalization PRO-FLE by the Embassy of France in Ukraine and the Ministry of Education of Ukraine; a mini-program of hybrid training developed by the author for students of the Foreign Languages Department of Karazin Kharkiv University for the 2nd term in 2015-2016 academic year.*

**Key words:** teaching methods, distance learning, blended learning, hybrid instruction, training programs.

На современном этапе реформы высшего образования в Украине предусмотрено значительное сокращение количества аудиторных часов работы в пользу научно-исследовательской деятельности преподавательского состава и самостоятельной работы студентов. В условиях перехода от парадигмы традиционного образования к парадигме автономизации и индивидуализации процесса обучения [1, с. 13] острую **актуальность** приобретает методологическая организация самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте новых технологий обучения, поскольку огромное количество доступных ресурсов повышает необходимость направляющей экспертной и консультативной роли преподавателя [2, с. 61]. Широкие перспективы в этом плане предоставляет так называемое гибридное (смешанное) обучение, сочетающее компоненты аудиторной формы обучения и дистанционного обучения посредством компьютерных технологий, поскольку именно развитие компьютерных технологий становится сегодня определяющим фактором успеха самостоятельной работы [4, с. 5].

**Объект** нашего исследования – процесс гибридного обучения в высшей школе.

**Предмет** исследования – специфика, типология и компоненты гибридного обучения.

**Цель** этой статьи – проанализировать феномен гибридного обучения, выделив его основные составляющие, а также охарактеризовать **материал** 3-х программ гибридного обучения в контексте французского и отечественного образования. Это программа курса «Информационно-коммуникационные технологии в обучении языкам» магистратуры Лионского университета Лион-2 Люмьер; совместная программа профессионализации преподавателей французского языка PRO-FLE Посольства Франции в Украине и Министерства образования Украины; мини-программа гибридного обучения, разработанная автором для студентов факультета иностранных языков университета имени В. Н. Каразина на 2-й семестр 2015-2016 учебного года.

Первые программы гибридного обучения появились в Соединенных Штатах (blended learning) [4, с. 6] и Европе на рубеже XX-XXI веков [3, с. 15]. Причем уже в 2010 г. Доклад американского департамента образования свидетельствует о том, что учебные результаты студентов, обучающихся по программам гибридного обучения, в среднем превышают результаты студентов традиционной стационарной формы обучения [6, с. 53].

Гибридным обучением называют разнообразнейшие учебные программы, включающие аудиторные и дистанционные формы работы с применением электронной платформе обучения и личностно-ориентированного подхода [3, с. 6]. Их широкое распространение в высших учебных заведениях сегодня связано с необходимостью использования в учебном процессе новейших онлайн-ресурсов, а также с потребностью индивидуализации обучения и преодоления ограничений аудиторной формы работы с растущим количеством студентов [2, с. 62]. Помимо этого, причины, обусловившие разработку таких программ ГО во множестве вузов, можно условно разделить на три группы: педагогические, пространственно-временные и финансовые. Среди педагогических причин выделяется необходимость перехода от традиционной

парадигмы трансляции знаний от преподавателя к ученику к парадигме активного обучения, направленного на решение конкретных задач и реализацию проектов в групповой работе. Пространственно-временные причины объединяют, во-первых, стремление увеличить время соприкосновения студента с учебным материалом, в нашем случае – с языком, а во-вторых – дать возможность студентам, работающим или учащимся параллельно в другом месте, распределить нагрузку по своему усмотрению. Финансовая потребность сократить расходы на содержание преподавательского и административного штата, к сожалению, также немаловажна, особенно в период экономических кризисов.

Множество вариантов учебных программ такого типа отличаются в зависимости от соотношения очных и дистанционных компонентов, количества обучаемых, сложности технологий, объема затрат и т.д. Однако любая подобная программа или проект должны исходить из конкретных потребностей обучаемых, иметь определенную цель, быть системно спланированными и строго организованными.

Существует несколько самых распространенных подходов к разработке программ гибридного обучения языкам в плане сочетаемости аудиторной и дистанционной работы:

1) Компетентностный подход – программа имеет своей целью отработку определенной языковой компетенции. Например, в аудитории разрабатывается методология аудирования, а дистанционно выполняются практические упражнения на тренировку аудирования.

2) Тематический подход – программа строится по тематическому принципу, каждая тема прорабатывается аудиторно и дистанционно.

3) Проектный подход – программа включает комплексную задачу, которая задействует разные виды языковых компетенций в едином контексте. Согласно конструктивистской теории познания, именно такой подход позволяет студентам осознать цели и практическое применение результатов своего обучения.

При этом аудиторные и дистанционные формы работы призваны выполнять взаимодополняющие функции. Работа в аудитории играет важнейшую социоаффективную роль: создает социальные связи и доброжелательную творческую атмосферу для повышения мотивации к обучению. Этот вид работы незаменим для практики компетенций говорения и интерактивной коммуникации. Дистанционная работа, со своей стороны, дает студенту возможность планировать обучение по гибкому графику и работать в своем темпе, а преподавателю – индивидуально адаптировать нагрузку по уровню знаний и умений. Такая работа лучше подходит для отработки компетенции письменного высказывания. Разумеется, дистанционная работа потребует от студента высокой самоорганизации, а от преподавателя – умения мотивировать учеников на преодоление вероятных сложностей, стимулировать их когнитивную вовлеченность в процесс постоянного совершенствования языковых компетенций.

Авторы фундаментальной работы о гибридном обучении на материалах исследований во Франции, Швейцарии, Бельгии, Люксембурге, Швейцарии и Канаде [3, с. 57] выделяют 6 типов и 14 компонентов для характеристики гибридного обучения.

Типы гибридного обучения в высших учебных заведениях носят метафорические названия, раскрывающие их суть и целенаправленность:

1) «Сцена». Эта конфигурация учебной программы делает акцент на предоставлении студентам дополнительных текстовых онлайн ресурсов. Для нее характерно преобладание аудиторной работы, дистанционная работа подробно не планируется. Компьютерное окружение выполняет функцию склада преимущественно текстовых ресурсов (книги, статьи, упражнения). Преподаватель играет центральную роль источника учебных ресурсов. Студент выполняет роль зрителя, просматривающего текст.

2) «Экран». Здесь целью преподавателя, также играющего центральную роль в обучении, является предоставление в распоряжение студентов множества мультимедийных ресурсов. В этом инновационность этой программы, несмотря на приоритет аудиторной работы. Студент также играет роль зрителя, но уже перед «живым» экраном.

3) «Кабина пилота». Приоритет такого типа программы гибридного обучения – строгая организация учебного процесса. Здесь обязательно предоставляется календарный план и регулируется система сдачи электронных заданий. Метафора названия выражает идею ответственного контроля обучения, осуществляемого преподавателем.

4) «Экипаж». В этой конфигурации программы обучения приоритетным является осмысленный и целенаправленный процесс формирования компетенций в активном групповом взаимодействии. Преподаватель придает особое значение активному использованию инструментов связи (форумы, бортовой журнал обучения) и методологической и метакогнитивной поддержке. Коммуникативные и рефлексивные цели достигаются в процессе сопоставления результатов групповой работы и тьюторинга. Преподаватель играет роль консолидатора группы, гаранта микроклимата и эффективности выполняемых задач.

5) «Метро». Основными характеристиками такого типа программы является открытость и свобода выбора. Преподаватели часто приглашают к участию внешних экспертов, а студенты имеют свободу выбора форм работы (индивидуальная, парная, групповая) и пользуются постоянной поддержкой преподавателей. «Метро» таким образом является очень демократичным видом обучения, с возможностью смены направлений движения.

6) «Экосистема». Последний тип конфигурации максимально полно реализует все параметры гибридного обучения: аудиторные и дистанционные формы работы одинаково продуманы и гармонично сочетаются, студенты пользуются всеми видами поддержки и взаимопомощи, технических средств и ресурсов. Это открытая для модификаций конфигурация, максимально полно эксплуатирующая потенциал гибридного обучения, как в техническом, так и в педагогическом плане.

Рассмотрим теперь 14 типичных компонентов программ гибридного обучения:

1. Активное участие студентов в аудиторных формах работы. Предусматриваются главным образом групповые формы работы (дискуссии, дебаты, ролевые игры, проекты, решение различных задач, поиск информации, парная работа, подведение итогов, неформальное общение), а также некоторые формы индивидуальной работы (доклады, презентации).

2. Активное участие студентов в дистанционных формах работы. Компонент характеризует частотность деятельности, осуществляемой студентами в фазе дистанционного обучения. Это вышеназванные групповые, а также индивидуальные формы работы (программы чтения)

3. Предоставление студентам инструментов самопомощи в обучении. Речь идет о поддержке в общении и взаимодействии в условиях обучения в компьютерном окружении. Это, например, инструменты тьюторинга, технические средства для работы (текстовый и графический редакторы и т.д.), пространство и / или инструменты для осмысления процесса собственного обучения (блог, дневник и т.д.), возможность и / или средства создания своего онлайн профиля.

4. Предоставление студентам инструментов управления, связи и взаимодействия. Сюда относятся пространство и / или средства связи, обмена ресурсами и сотрудничества (форумы), а также средства управления и самоорганизации (календарный план, напоминания о предстоящих учебных событиях и сроках, таблицы результатов и т.д.).

5. Ресурси в мультимедійній формі. Предоставление студентам возможности работать с текстовыми документами, включающими визуальные поля (таблицы, рисунки, диаграммы), со статическими изображениями (фотографии, схемы, карты), видеодокументами, а также интерактивными программами (анимация, симуляция, виртуальные миры и т. д.).

6. Домашние задания в мультимедійній формі. Требование выполнения заданий в мультимедійній формі, например, в форме текстовых документов, включающих визуальные поля (таблицы, рисунки, диаграммы), статические изображения (фотографии, схемы, карты), а также в форме видеодокументов.

7. Инструменты синхронной связи и совместной работы. Это могут быть инструменты письменной (например, чат) и устной синхронной связи (мобильный телефон, скайп), а также более сложные системы синхронного дистанционного взаимодействия (видеоконференции).

8. Возможность комментирования и аннотирования документов студентами. Наличие у студентов возможности комментировать документы, помещенные в сети (ресурсы и цифровой контент, журналы, блоги или любые другие документы коллег).

9. Коммуникативные и рефлексивные цели обучения. Этот компонент характеризует отношение преподавателя к роли компьютерного окружения в развитии рефлексивного отношения студентов к своему обучению (развитие самопознания, возможность дистанцироваться от учебного материала, критическое отношение к знаниям или методике обучения, повышение уверенности в себе, понимание процесса самообучения), а также в развитии коммуникативной компетенции (вступление в отношения с партнерами, студентами, экспертами, другими группами).

10. Методологическая поддержка преподавателя. Поддержка может понадобиться для улучшения взаимодействий между студентами (совместное использование ресурсов, обсуждение результатов работы). Преподаватель помогает образовывать группу, распределить задачи, принимать решения, разрешать конфликты, а также содействовать общению (выразить свои ожидания и наметить проекты, и т. д.).

11. Метакогнитивная поддержка преподавателя. Это стимуляция студента к размышлению об особенностях процесса обучения и его результатах (бортовой журнал, выбор стратегии), помощь студентам в разработке своих собственных методов учебы.

12. Студенческая взаимопомощь. Такая поддержка может выражаться в обмене информационными ресурсами среди одногруппников (объяснения, примеры, списки литературы, ссылки, контактные данные экспертов и т. д.), в ответах на вопросы коллег, технической поддержке использования инструментов курса, в организации группы и условиях сотрудничества.

13. Свобода выбора методов обучения. Это может быть возможность выбора различных путей достижения цели внутри программ, форматов взаимодействия, манеры обучения, приглашенных экспертов.

14. Использование внешних ресурсов и экспертов, не принадлежащих к академической среде (например, эксперты, практики из определенной социoproфессиональной, семейной, культурной среды и т. д.).

В качестве примеров программ гибридного обучения языкам и методике их преподавания рассмотрим компонентный состав трех программ, в которых автору сначала довелось участвовать в качестве студента, а затем – методиста и разработчика.

Программа курса «Новые информационно-коммуникационные технологии (ТІСЕ) в обучении языкам» магистратуры Лионского университета Лион-2 Люмьер (Франция), рассчитанного на 2 семестра, ставила целью разработку концепции и практическую реализацию обучающего сайта. В рамках этого курса, в составе интернациональной группы из трех человек, автор принял участие в разработке фрагментов сайта обучения французскому языку с целью совершенствования компетенций аудирования, чтения и письма на уровне В1.

Совместная программа профессионализации преподавателей французского языка PRO-FLE Посольства Франции в Украине и Министерства образования Украины нацелена на подготовку специалистов деятельностно-ориентированного подхода к обучению языкам, рекомендованного Советом Европы. В этой программе, в отличие от двух других, доминирует дистанционная форма работы: 4 модуля, рассчитанные на год обучения, включают только четыре однодневных сессии аудиторной работы.

Экспериментальная короткая программа гибридного обучения, разработанная автором для студентов факультета иностранных языков университета имени В. Н. Каразина на 2-й семестр 2015-2016 учебного года, преследовала цель развития навыков аудирования. Анализ потребностей целевой группы в конце первого семестра показал, что большинство опрошенных испытывают недостаток практики понимания устной речи. Сокращение первого семестра не позволило уделить достаточно внимания этой компетенции. Поэтому, с целью сбалансирования учебных задач, автором был разработан 5-недельный дистанционный курс работы с аудио и видеоматериалами. Курс включал парную работу с материалами телесериала «Fais pas ci, fais pas ça», выполнение комплекса интерактивных упражнений сайта TV5 «Parlons français, c'est facile», а также транскрибирование серии аудиоматериалов. Оценивание результатов работы второго семестра обязательно включало дистанционный компонент обучения.

Таблица 1

**Сравнительный компонентный анализ программ гибридного обучения**

N	Название компонента	Программа курса ТІСЕ университета Lyon 2	Программа профессионализации преподавателей французского языка PRO-FLE	Программа 2 семестра 2014-2015 г. на ф-те иностранных языков
1	Активное участие студентов в аудиторной работе	Дискуссии, выполнение заданий в малых группах, подведение итогов, неформальное общение	Дискуссии, выполнение заданий в малых группах, подведение итогов, неформальное общение	Дискуссии, парная работа, доклады, презентации, пересказы
2	Активное участие студентов в дистанционной работе	Работа в группах по 3 человека, выполнение проекта, дебаты, поиск решений	Индивидуальная работа на онлайн платформе, индивидуальное и групповое (редко) выполнение методических заданий, высказывание на форуме	Индивидуальная и парная работа с онлайн материалом
3	Предоставление студентам инструментов самопомощи в обучении	Тьюторинг, бортовой журнал	Тьюторинг	Нет

4	Предоставление студентам инструментов управления обучением, связи и взаимодействия	Электронная почта и форум на онлайн портале университета	Электронная платформа Blackboard, внутренняя электронная почта, форум, календарный план, напоминания о сроках, таблицы результатов	Социальная сеть, календарный план, напоминания о сроках
5	Ресурсы в мультимедийной форме	Презентации Power Point, CD-Rom	CD-Rom с заданиями для работы офлайн	Интернет-сайты с видео и интерактивными заданиями
6	Домашние задания в мультимедийной форме	Проект разработки фрагмента обучающего сайта	Проекты разработок фрагментов учебников (с фото, картинками, таблицами и т.д.)	Проекты съемки видео на французском языке
7	Инструменты синхронной связи	Нет	Телефон, скайп	Чат в социальной сети
8	Возможность комментирования и аннотирования документов студентами	Нет	Аннотирование и комментирование методических комплексов	Перекрестное комментирование и ответы на вопросы партнера
9	Коммуникативные и рефлексивные цели обучения	Развитие коммуникативной компетенции в конфликтной ситуации	Критика методики, развитие самоорганизации в обучении, дистанцирование от материала	Развитие самоорганизации в обучении, критика и дистанцирование от материала
10	Методологическая поддержка преподавателя	Регулярный тьюторинг	Регулярный тьюторинг	Поддержка в случае необходимости
11	Метакогнитивная поддержка преподавателя	Стимуляция к размышлению об обучении	Стимуляция к размышлению об обучении	Стимуляция к размышлению об обучении
12	Студенческая поддержка	Постоянная поддержка между группами, совместное использование ресурсов, взаимная техподдержка	Обмен информационными ресурсами, техподдержка	Обмен ресурсами, техподдержка
13	Свобода выбора методов обучения	Нет	(Ограниченный) выбор последовательности изучения материала на платформе	Элементы выбора среди учебных материалов
14	Использование внешних ресурсов и экспертов	Широкое привлечение внешних экспертов	Привлечение внешних экспертов на сертификационном этапе	Использование неакадемических ресурсов

Компонентный анализ этих программ показывает, что их разработчики стремятся к достижению формы «экосистемы» с наиболее полной реализацией компонентов гибридного обучения. Обе французские программы построены по принципу проектного подхода, экспериментальная отечественная программа – по принципу компетентностного подхода.

В ходе короткого отечественного проекта подтвердились мотивирующие факторы использования аутентичных медиа-ресурсов интернета неформального характера, а также возможности работы в своем ритме. Важнейшей среди педагогических задач явилось приучение студентов к планированию самообразования, анализу и отбору необходимой информации, самостоятельному принятию решений, ориентированных на результат.

**Перспективной** представляется практическая разработка более амбициозных программ гибридного обучения языкам в отечественной высшей школе, а также анализ их эффективности и переосмысление роли преподавателя на современном этапе развития методики обучения в высокотехнологичном окружении.

#### Литература:

1. Albero B. L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie / B. Albero. – Paris : L'Harmattan, 2000. – 308 p.
2. Degache C. Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions / C. Degache, E. Nissen // *Alsic*, 2008. – Vol. 11. – N° 1. – Режим доступа : <http://alsic.revues.org/797>
3. Deschryver N. Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur / N. Deschryver, S. Borruat, R. Burton et autres // *Rapport final Hy-Sup*, Université de Genève, 2012. – 317 p. – Режим доступа : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
4. Graham C. R. Blended learning systems. Definition, current trends and future directions / C. R. Graham, C. Bonk // *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. – San Francisco : John Wiley and Sons, 2006. – P. 3–21.
5. Linard M. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie / M. Linard // *Autoformation et enseignement supérieur*. – Paris : Hermès / Lavoisier. – P. 241–263.
6. Means B. Evaluation of evidence-based practices in online learning : A meta-analysis and review of online learning studies / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, K. Jones // *US Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service*, 2010. – 94 p. – Режим доступа : <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
7. Soubrié T. La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master / T. Soubrié // *Alsic*, 2008. – Vol. 11. – N°2. – P. 105–127. – Режим доступа : <http://alsic.revues.org/385>