

ЕВСЕЕВА Арина Михайловна

старший преподаватель Отделения иностранных языков

Школа общественных наук; Национальный исследовательский Томский политехнический университет
(г. Томск, Российская Федерация)

arevseeva@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: проблема организации иноязычной образовательной коммуникации в условиях смешанного обучения обусловлена процессами информатизации и цифровизации, востребованностью специалистов, обладающих иноязычной коммуникативной компетенцией, сформированными не только предметными, но и гибкими навыками, а также навыками самообучения и саморазвития. Цель статьи – теоретическое обоснование педагогических условий организации иноязычной образовательной коммуникации преподавателя и обучающихся в условиях смешанного обучения в техническом вузе. В работе рассматриваются четыре педагогических условия, а именно: изменение позиции педагога и обучающихся в образовательной коммуникации в совместной деятельности, обеспечение разных видов присутствия преподавателя как разных функций в организации образовательной коммуникации, реконструирование методических средств в соответствии со спецификой дидактических сценариев, организация учебной автономии и совместности обучающихся в смешанном обучении. Выделенные педагогические условия организации образовательной коммуникации основаны на принципах системно-деятельностного подхода и концепции педагогики совместной деятельности Г. Н. Прокументовой и С. И. Поздеевой. Применение рассмотренных педагогических условий на занятиях иностранного языка и во время внеаудиторной деятельности в смешанном обучении будет способствовать формированию предметных, гибких навыков и навыков саморазвития студентов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования описанных педагогических условий организации образовательной коммуникации при обучении любых учебных дисциплин в условиях смешанного обучения в вузе.

Ключевые слова: иноязычная образовательная коммуникация, смешанное обучение, педагогические условия, совместная деятельность, дидактический сценарий, позиции преподавателя и обучающихся.

Дата поступления: 03.02.2026

Дата публикации: 26.09.2026

Для цитирования: Евсеева А. М. Педагогические условия реализации образовательной коммуникации на занятиях иностранного языка в условиях смешанного обучения в техническом вузе // Непрерывное образование: XXI век. 2026. Т. 14. № 3. DOI: 10.15393/j5.art.2026.13091

EVSEEVA Arina M.

Senior Lecturer of Department for Foreign Languages
School of Social Sciences; National Research Tomsk Poly-
technic University
(Tomsk, Russian Federation)

arevseeva@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITHIN BLENDED LEARNING ENVIRONMENT AT TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: the problem of foreign-language educational communication in a blended learning environment is determined by the processes of informatization and digitalization, the demand for specialists with communicative competence, hard, soft and self-skills. The purpose of this article is to justify the pedagogical conditions for organizing foreign-language educational communication between a teacher and students in a blended learning environment at a technical university. The research considers such pedagogical conditions as changing the position of the teacher and students in educational communication in joint activities, providing different types of teacher presence as his different functions in organizing educational communication, reconstructing methodological tools according to the didactic scenario's specifics, co-organizing learner autonomy and students' collaboration in blended learning. The selected pedagogical conditions are based on the principles of the system-activity approach and the concept of pedagogy of joint activities by G. N. Prozumentova and S. I. Pozdeeva. Application of the pedagogical conditions in foreign language classes and extra-curricular activities within a blended learning environment will develop students' hard, soft and self-skills. The practical significance of the research lies in the potential for using the described pedagogical conditions for organizing educational communication in teaching any academic discipline within a blended learning environment at a university.

Keywords: foreign language educational communication, blended learning, pedagogical conditions, joint activities, didactic scenario, positions of the teacher and students.

Received: March 02, 2026

Date of publication: September 26, 2026

For citation: Evseeva A. M. Pedagogical conditions for the implementation of educational communication in foreign language classes within blended learning environment at technical university. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2026. Vol. 14. No. 3. DOI: 10.15393/j5.art.2026.13091

Модернизация системы высшего образования, обусловленная информатизацией, цифровизацией и социальными вызовами в плане подготовки конкурентно-способных специалистов, владеющих навыками коммуникации, в том числе на иностранном языке, актуализирует проблему организации иноязычной образовательной коммуникации в высшей школе, так как она является необходимым условием формирования профессиональных, метапредметных и личностных образовательных результатов будущих специалистов. Сегодня иностранный язык становится не просто общеобразовательным предметом, а профессионально значимой компетенцией выпускников [1], поэтому иноязычная подготовка студентов вузов должна быть направлена на достижение высоких результатов с целью повышения эффективности профессионального образования.

Кроме того, в обществе возрастает потребность в специалистах, обладающих учебной автономией, способных к самообучению как необходимому фактору их профессионального и личностного развития, следовательно, необходимо создавать условия в образовательном процессе для формирования самоуправляемого обучающегося. Смешанное обучение как «одна из ключевых форм цифровой трансформации образования» [2, с. 278] требует пересмотра традиционных подходов к обучению, взаимодействию участников учебного процесса с целью ухода от руководящей позиции преподавателя в сторону усиления субъектной позиции студентов, формированию у них учебной автономии. Для педагогов особенно актуальным становится вопрос не только «чему обучать», какие языковые навыки и коммуникативные умения развивать у студентов в области иностранного языка, но и «как обучать», какие приемы и способы вовлечения обучающихся в совместную деятельность использовать на занятиях иностранного языка [3].

Целью данной статьи является обоснование педагогических условий продуктивной организации образовательной коммуникации преподавателя и обучающихся на иностранном (английском) языке в формате смешанного обучения в техническом вузе.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что вопросами, связанными с образовательной коммуникацией, занимались такие авторы, как В. В. Грачёв, О. Б. Даутова, О. И. Матяш, Н. В. Примчук и др. Проблемам организации смешанного обучения посвящены работы отечественных и зарубежных авторов: Н. А. Иванов, Ю. И. Капустин, Н. В. Ломоносова, О. П. Полухина, К. Cennamo, D. Kalk, K. Bonk, Ch. Graham, H. Staker, M. Horn и др. Несмотря на имеющиеся научные исследования, проблема организации иноязычной образовательной коммуникации в условиях смешанного обучения студентов вуза не рассматривалась. В связи с этим настоящее исследование направлено на выявление и обоснование педагогических условий организации иноязычной образовательной коммуникации в условиях смешанного обучения.

Материалом исследования послужили научно-методические труды отечественных и зарубежных авторов, изучающих проблему организации образовательной коммуникации педагога и обучающихся, смешанного обучения, вовлечения студентов в совместную учебную деятельность. Теоретико-методологической базой исследования являются позиции субъектно-деятельностного подхода (А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластёнин и др.) и концепции педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева, Л. А. Никитина, С. Н. Колпаков). В данной статье использованы теоретические методы: изучение и анализ научных работ по указанной проблематике и эмпирические методы: обобщение опыта автора статьи в преподавании иностранного языка в техническом вузе, наблюдение за организацией совместной деятельности на учебном занятии по иностранному языку, анкетирование преподавателей.

В научных исследованиях наблюдается терминологическое разнообразие понятия «педагогические условия», связанное с тем, что оно рассматривается в разных аспектах. Педагогические условия определяются как компонент [4] и

характеристика [5] педагогической системы, обеспечивающие ее функционирование и развитие; взаимосвязанный «комплекс мер и возможностей образовательного процесса» для решения определенных задач [6, с. 27]; обстоятельства процесса обучения, являющиеся результатом отбора и применения содержания, методов и форм обучения [7]. Мы разделяем позицию В. И. Андреева и понимаем под педагогическими условиями создаваемые обстоятельства, необходимые для реализации образовательной коммуникации как специально организованной совместной деятельности преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой на занятиях по иностранному языку и во время внеаудиторной деятельности в электронной среде.

На наш взгляд, для результативной реализации иноязычной образовательной коммуникации в условиях смешанного обучения должны быть выделены специальные педагогические условия, способствующие формированию профессиональных и личностных навыков обучающихся.

Первое условие. Изменение позиции преподавателя в образовательной коммуникации от руководителя к организатору-участнику и позиции обучающихся от исполнителей к значимым и влиятельным участникам совместной деятельности.

Нельзя отрицать, что цифровая трансформация системы образования, а именно внедрение технологий смешанного обучения подразумевает обновление содержания, используемых методов и организационных форм, а также планируемых образовательных результатов [8]. Как справедливо отмечает А. О. Дёмина, в смешанном обучении происходит переход от знаниевой парадигмы к «парадигме со-организации обучающей среды» [1, с. 161], в которой усиливается самостоятельность обучающихся в приобретении знаний, выборе методов и способов обучения, формировании учебной автономии. Методический аспект деятельности преподавателя смещается в сторону организации взаимодействия обучающихся, их вовлечения в совместную деятельность, поддержки самостоятельности и инициативности. Следовательно, изменения должны быть связаны как с профессиональным мышлением педагогов, их методической подготовкой, так и с позицией преподавателя и обучающихся в образовательной коммуникации. На наш взгляд, преподавателю важно перейти от педагогической коммуникации, которую часто называют простой, линейной, однонаправленной, к образовательной коммуникации как более сложной, разнонаправленной, в рамках которой каждый участник вносит свой вклад в обогащение учебного содержания и наращивание информации. Если преподаватель продумывает организацию только педагогической коммуникации, то деятельностные аспекты (вовлеченность, внутренняя мотивация, способы организации) остаются вне поля его внимания, т. к. самое главное – точно и доступно передать новую информацию обучающимся. Образовательная коммуникация означает сопряженность содержательного (предметного) и деятельностного (взаимодействие участников) компонентов учебного процесса. Она всегда включает разные линии взаимодействия участников: преподаватель – студент(ы), студент – студент, преподаватель – микрогруппа, студент – микрогруппа и др. Другими словами, условия образовательной коммуникации обращены на организацию *совместной* учебной дея-

тельности, в том числе ее разных моделей (авторитарной, лидерской, партнерской). Для усиления именно дидактического аспекта данных моделей, предложенных Г. Н. Прокументовой в широком педагогическом контексте, С. И. Поздеева ввела понятие «сценарий организации совместной деятельности» и их типы: репродуктивно-авторитарный, проблемно-лидерский, исследовательско-диалогический) [9; 10].

Для определения ведущей позиции преподавателей (авторитарной, лидерской или партнерской) на занятиях по иностранному языку и степени удовлетворенности используемой моделью совместной деятельности было проведено анкетирование среди 28 преподавателей Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ) и Национального исследовательского Томского политехнического университета (НИ ТПУ). Анкета включает 21 утверждение, расположенное в произвольном порядке и описывающее действия, определяющие позицию преподавателя в разных моделях совместной деятельности. От респондентов требовалось распределить действия по частоте использования, а также выбрать те, которые преподаватели хотели бы/не хотели бы использовать в своей педагогической практике. Полученные данные характеризуют содержание деятельности преподавателей на занятиях, а также показывают расхождение между реальными и предпочитаемыми действиями педагога. Статистическая обработка результатов анкетирования показала, что 72 % преподавателей иностранного языка традиционно используют авторитарную модель и репродуктивно-авторитарный сценарий организации совместной деятельности (согласно дидактическим сценариям, выделенным С. И. Поздеевой), в котором педагог занимает позицию руководителя, а студенты – исполнители правил и требований, которые устанавливает преподаватель. Лидерскую модель (проблемно-лидерский сценарий) на занятии выбирает 46 % преподавателей, выступая в роли лидера, организовывающего обсуждение, решение общих проблем со студентами, являющихся соисполнителями. Партнерскую модель (исследовательско-диалогический сценарий) организации совместной деятельности использует также 46 % педагогов, являясь организатором-участником образовательной коммуникации, обучающиеся – партнеры, оказывающие влияние на содержание и форму проведения занятий. При этом на вопрос о желании применять в своей педагогической практике лидерскую и партнерскую модели заявили 20 и 24 % педагогов соответственно. Это свидетельствует о том, что преподаватели осознают необходимость изменения своей позиции на учебных занятиях и важность использования разных моделей организации образовательной коммуникации.

Соорганизация разных моделей и дидактических сценариев в смешанном обучении расширяет ролевой репертуар преподавателя, который становится организатором, тьютором, консультантом, фасилитатором – побуждает обучающихся к обсуждению, направляет, мотивирует, оказывает необходимую помощь и поддержку. В смешанном обучении усиливается субъектная позиция обучающихся, от которых требуются навыки самоорганизации, планирования собственного обучения, активность и инициативность [11; 12]. Субъектная позиция студентов реализуется в лидерской и партнерской моделях организации сов-

местной деятельности, когда студенты становятся соисполнителями, а затем активными участниками деятельности [10]. При организации учебных занятий в рамках проблемно-лидерского сценария студенты учатся формулировать задачу или проблему, которую предстоит решить совместными усилиями, участвуют в обсуждениях, практикуются в формулировании и отстаивании собственной точки зрения. В исследовательско-диалогическом сценарии совместной деятельности обучающиеся являются партнерами, проявляя свою субъектность, влияя не только на содержание обучения, но и на способы ее организации и действия других участников [13]. Также субъектную позицию характеризуют учебная автономия, самостоятельность, способность к рефлексии, личная ответственность за результаты собственной учебно-познавательной деятельности. Достижение высоких результатов в смешанном обучении возможно при наличии у студентов вышеперечисленных навыков, и в то же время данный формат способствует формированию автономии и самодисциплины.

Второе условие. Обеспечение разных видов присутствия преподавателя как разных его функций в организации образовательной коммуникации в смешанном обучении.

Поскольку сохранение студенческой вовлеченности и обеспечение обратной связи являются одними из ключевых задач в организации смешанного обучения [14], то недостаток личных контактов и общения с преподавателем может быть минимизирован с помощью присутствия педагога не только на аудиторных занятиях, но и во время самостоятельной деятельности обучающихся. Зарубежные исследователи D. R. Garrison, N. Vaughan, K. Swan отмечают, что эффективность образовательного процесса в смешанном обучении обеспечивается взаимодействием разных видов присутствия преподавателя [15–17], благодаря чему сохраняется контакт педагога со студентами даже во время внеаудиторной деятельности. Под «присутствием» понимается участие преподавателя в учебно-познавательной деятельности студентов (консультирование, модерирование процесса обучения, педагогическое сопровождение), а также взаимодействие педагога с обучающимися в электронной среде. На наш взгляд, каждому виду присутствия соответствует определенная функция педагога в образовательной коммуникации.

Познавательное присутствие реализуется в *методической функции* преподавателя, которая состоит в планировании учебного процесса с учетом онлайн- и офлайн-компонентов, разработке материала, поиске и отборе электронных образовательных ресурсов. Что касается объема учебно-методической работы преподавателя, то он значительно увеличивается при организации образовательного процесса в смешанном обучении, так как педагогу необходимо постоянно актуализировать используемые электронные ресурсы, перестраивать структуру занятий, изучать и внедрять новые технологии. Познавательное присутствие педагога способствует созданию смыслов посредством постоянной коммуникации ее участников. Зарубежными исследователями отмечается, что в процессе онлайн-взаимодействия у участников акцент сделан на формировании критического мышления, а очные дискуссии способствуют развитию творческого мышления [15]. На наш взгляд, это объясняется тем, что при обсуждениях в

форумах и чатах в асинхронном режиме у обучающихся есть временной ресурс, который позволяет студентам более глубоко осмыслить обсуждаемую проблему, выдвинуть и проверить гипотезы, в то время как во время дискуссии в реальном времени (онлайн или офлайн) студенты предлагают идеи, обмениваются ими, аргументируют (проявляют не только интеллектуальную, но и эмоциональную вовлеченность), что развивает их коммуникативные умения и творческие способности.

Социальное присутствие коррелирует с *социальной функцией* преподавателя, которая реализуется через обучение, воспитание и развитие обучающихся. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь обучающимся адаптироваться к новым условиям, связанным с внедрением цифровых технологий, так как большинство студентов испытывают трудности с планированием и организацией собственной учебно-познавательной деятельности из-за недостаточной сформированности навыков учебной автономии. Кроме того, многие первокурсники сталкиваются со сложностями адаптации к учебному процессу в вузе. В этом случае преподаватель может оказать эмоциональную поддержку таким студентам, обсуждая на занятиях иностранного языка соответствующие темы, организовывая проигрывание ролевых ситуаций, которые помогли бы студентам с социализацией в пространстве вуза.

Социальное присутствие важно для организации «учебного сообщества», в котором обучающиеся совместно решают поставленные задачи, взаимодействуя друг с другом в электронной среде во внеаудиторное время. Социальное присутствие педагога необходимо для организации успешной образовательной коммуникации, поскольку благоприятный эмоциональный фон способствует вовлечению студентов в совместную деятельность. Взаимодействие участников коммуникации становится сотрудничеством, в котором создается и проживается совместный опыт, происходит обмен мнениями, то есть совместная деятельность становится личностно значимой. Кроме того, у студентов ослабевает чувство изолированности, которое неизбежно возникает при работе в электронной среде в отсутствии непосредственного контакта с преподавателем и другими обучающимися.

Обучающее присутствие преподавателя реализуется в *коммуникативной и организационной функциях* педагога и направлено на обеспечение эффективного взаимодействия участников образовательной коммуникации. В смешанном обучении учебный процесс организован в разных форматах – очные аудиторные занятия и самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время, в том числе и в электронной среде. Обучающее присутствие педагога направлено на обеспечение постоянной обратной связи, чтобы у студентов не возникало чувство «оторванности» от реальной коммуникации, поэтому педагогу необходимо участвовать в виртуальном общении в чатах, форумах электронного курса и социальных мессенджерах. Преподаватель планирует образовательный процесс, создает условия для самостоятельной работы обучающихся, способствует вовлечению всех студентов в совместную деятельность, обеспечению их продуктивного взаимодействия друг с другом с помощью различных способов комму-

никации. Рисунок демонстрирует виды присутствия и соответствующие им функции педагога в смешанном обучении.



Виды присутствия преподавателя при организации образовательной коммуникации в смешанном обучении

Types of teacher's presence in the organization of educational communication in blended learning

Обеспечение разных видов присутствия преподавателя в организации образовательной коммуникации позволяет преодолевать недостатки и трудности, с которыми сталкиваются студенты при работе в формате смешанного обучения, и способствует продуктивному взаимодействию участников.

Третье условие. Реконструирование методических средств построения образовательной коммуникации в соответствии со спецификой разных дидактических сценариев.

Согласно С. И. Поздеевой, дидактический сценарий – это способ организации совместной деятельности преподавателя и обучающихся на учебных занятиях с учетом характеристик моделей совместной деятельности, предметного содержания и используемых методических средств [10]. При организации и проведении занятий педагог использует разные дидактические сценарии в зависимости от поставленных целей и планируемых результатов обучения, причем важна организация сценариев, а не предпочтение какого-либо одного сценария остальным. В зависимости от дидактического сценария будут меняться методические средства, так как именно их реконструирование позволит преподавателю варьировать используемые сценарии в учебном процессе. В широком смысле под реконструированием понимается переустройство, изменение чего-либо с целью улучшения или усовершенствования. Реконструирование методических средств – это изменение преподавателем используемых средств обучения (текстов, заданий, вопросов, инструкций, эталонов) для усиления их ком-

муникативного ресурса, вовлечения обучающихся в учебный процесс с помощью интересных, проблемных, стимулирующих мыслительную деятельность и творческую активность студентов заданий. На наш взгляд, реконструирование методических средств важно еще потому, что зачастую преподаватели уделяют все внимание тому, *что* будут изучать студенты (предметному содержанию), а такие аспекты, как *каким образом* (с помощью каких методов, способов и приемов обучения) и *какие средства использовать*, уходят на второй план. Данный подход представляется нам узким, поскольку именно способы организации образовательной коммуникации и применяемые методические средства обеспечивают целостность процесса обучения и его эффективность.

Эмпирический опыт показывает, что в большинстве учебных пособий по иностранному языку для вузов отечественных и зарубежных авторов тексты и задания соответствуют какому-то одному дидактическому сценарию, зачастую – репродуктивно-авторитарному, а задания в рамках проблемно-лидерского и исследовательско-диалогического сценариев встречаются лишь эпизодически. Так, в репродуктивно-авторитарном сценарии тексты имеют четкую структуру и логику изложения, вопросы и задания у них носят репродуктивный характер, от обучающихся требуется четкое следование инструкциям и выполнение заданий по образцу. В проблемно-лидерском сценарии методические средства приобретают конструктивный характер, появляются проблемные вопросы и ситуации, для решения которых необходимо активное участие обучающихся. Еще большее вовлечение участников в образовательную коммуникацию прослеживается в исследовательско-диалогическом сценарии, когда обучающиеся становятся исследователями, ищущими ответы на вопросы в процессе совместной деятельности с другими, предлагая собственные идеи, отстаивая свою точку зрения. Таким образом, реконструирование методических средств позволяет педагогу переходить от одного сценария к другому, тем самым изменять позиции участников, их активность, степень вовлеченности в образовательную коммуникацию [10].

Четвертое условие. Соорганизация учебной автономии и совместности обучающихся в смешанном обучении для сохранения баланса между разными моделями организации и разными позициями участников совместной деятельности.

Под учебной автономией понимается способность обучающегося самостоятельно организовывать собственную учебно-познавательную деятельность и управлять ею. Автономия характеризуется умением формулировать цель и находить способы ее достижения, определять способы и приемы обучения, а также самодисциплиной, самоконтролем, рефлексией полученного учебного опыта, в то время как совместность предполагает умение взаимодействовать в группе, распределять роли между участниками, разрешать противоречия, избегать конфликтных ситуаций. Мы разделяем мнение исследователей, считающих, что совместная деятельность (совместность) способствует формированию учебной автономии обучающихся [18; 19]. Например, организация групповой работы для решения поставленной учебной задачи позволяет обучающимся распределять роли внутри группы, нести ответственность за свою часть работы, анализировать индивидуальный вклад в общую работу. Познавательные и регу-

лятивные общеучебные умения, приобретенные обучающимися в группе, потом переносятся в самостоятельную деятельность.

Соорганизация автономии и совместности в рамках одного учебного занятия или изучаемой темы может происходить следующим образом. При изучении новой темы преподаватель объясняет ее всем обучающимся, знакомит их с новым учебным содержанием, после чего происходит групповая работа по четкой инструкции и эталону; на следующем этапе групповая работа продолжается с большей долей самостоятельности, когда преподаватель уже занимает позицию наблюдателя; после чего каждый участник применяет полученные знания и навыки самостоятельно, то есть происходит движение от совместной работы под руководством педагога к автономной работе каждого обучающегося. В зависимости от используемого дидактического сценария преподаватель может варьировать использование совместной или автономной деятельности студентов, увеличивая или уменьшая долю каждой составляющей. Кроме того, формат смешанного обучения создает условия для соорганизации учебной автономии и совместности обучающихся во внеаудиторной деятельности посредством организации совместной работы студентов в форумах, чатах электронного курса или мессенджерах.

Суммируя вышесказанное, отметим, что представленные педагогические условия реализации иноязычной образовательной коммуникации в условиях смешанного обучения образуют единый комплекс, каждое из условий важно и вносит свой вклад в формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов студентов вуза.

Перспективность дальнейшего исследования связана с необходимостью рассмотреть способы организации образовательной коммуникации в рамках каждого из педагогических условий в смешанном обучении, выделив онлайн- и офлайн-составляющие каждого способа.

Список литературы

1. Дёмина О. А., Тепленёва И. А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2020. № 7. С. 156–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167
2. Базаева Ф. У., Дудаев Г. С.-Х., Сорокопуд Ю. В. Стратегия взаимодействия преподавателя со студентами в условиях смешанного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5 (114). С. 277–280.
3. Евсеева А. М. Конструирование студентами учебных заданий как способ организации образовательной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 1. С. 109–116. DOI: 10.54509/22203036_2025_1_109
4. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and professional education. 2012. № 1. С. 8–14.
5. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.
6. Беликов В. А. Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 6. С. 23–38.

7. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. Казань, 2015. 288 с.
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Москва, 2019. 344 с.
9. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Томск, 2010. Кн. 5. С. 4–16.
10. Поздеева С. И. Организация преподавания в вузе как совместная деятельность преподавателя и студентов: метаметодический подход // Новые дидактические решения для развития высшего образования в условиях цифровой трансформации: сб. науч.-методич. материалов; под науч. ред. М. Л. Левицкого, И. М. Осмоловской, И. Ю. Тархановой. Ярославль, 2023. 122 с.
11. Мельник А. Д. Роль смешанного обучения в высшем образовании: «первые шаги» студентов к неустойчивой работе и жизни // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 3. С. 506–521.
12. Давлатова М. А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 34–54. DOI: 10.31862/2500297X-2022-3-34-54
13. Поздеева С. И. Вовлеченность обучающихся в совместную деятельность как воспитательный потенциал современного урока // Воспитание как стратегический национальный приоритет : международный научно-образовательный форум, Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2021. Часть 1. С. 202–206.
14. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / А. В. Клягин, Е. С. Абалмасова, К. В. Гарев [и др.]. Москва, 2020. 112 с. (Современная аналитика образования. № 6 (36)).
15. Garrison D., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education // The Internet and Higher Education. 1999. No. 2 (2). P. 87–105. DOI:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
16. Vaughan N., Garrison D. Creating cognitive presence in a blended faculty development community // The Internet and Higher Education. 2005. No. 8 (1). P. 1–12. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.11.001
17. Swan K. Developing social presence in online discussions // Learning and teaching with technology: Principles and practices. London, 2003. P. 147–164.
18. Chowdhury A. T. Fostering Learner Autonomy through Cooperative and Collaborative Learning // Shanlax International Journal of Education. 2021. No. 10 (1). P. 89–95. DOI:10.34293/education.v10i1.4347
19. Спиридонова С. Б., Карпушова О. А. Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения // Гуманитарные науки. 2021. № 1 (53). С. 145–151.

References

1. Dyomina O. A., Teplenyova I. A. Modifying teaching strategies of university staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*. 2020. No. 7. P. 156–167. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167 (In Russ.)
2. Bazaeva F. U., Dudaev G. S.-H., Sorokopud Yu. V. Strategy of interaction between teachers and students in blended learning environment. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [The world of science, culture, and education]*. 2025. No. 5 (114). P. 277–280. (In Russ.)
3. Evseeva A. M. Students' design of assignments as a way of organizing educational communication in foreign language classes. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Professional education in Russia and abroad]*. 2025. No. 1. P. 109–116. DOI: 10.54509/22203036_2025_1_109 (In Russ.)

4. Ippolitova N. V., Sterhova N.S. Analysis of the concept of «pedagogical conditions»: essence, classification [*General and professional education*]. 2012. No. 1. P. 8–14. (In Russ.)
5. Volodin A. A., Bondarenko N. G. Analysis of the content of the concept of «Organizational and pedagogical conditions». *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Proceedings of the TSU. Humanities]. 2014. No. 2. P. 143–152. (In Russ.)
6. Belikov V. A. Relevance of the study of pedagogical conditions to solve problems of personal education. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State University of Humanities and Education]. 2018. No. 6. P. 23–38. (In Russ.)
7. Andreev V. I. Pedagogicheskaya evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya mnogomernogo myshleniya i mudrosti [Pedagogical heuristics for creative self-development of multidimensional thinking and wisdom]. Kazan, 2015. 288 p. (In Russ.)
8. Challenges and prospects of digital transformation in education. Moscow, 2019. 344 p. (In Russ.)
9. Prozumentova G. N. Pedagogy of joint activity: semantic contexts and educational reality. *Shkola sovmestnoj deyatel'nosti: razrabotka obrazovatel'nyh programm v razvivayushcheysya shkole* [School of joint activity: development of educational programs in a developing school]. Tomsk, 2010. Book 5. P. 4–16. (In Russ.)
10. Pozdeeva S. I. The organization of teaching at the university as a joint activity of the teacher and students: a meta-methodological approach. *Novye didakticheskie resheniya dlya razvitiya vysshego obrazovaniya v usloviyah cifrovoy transformacii: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov* [New didactic solutions for the development of higher education in the context of digital transformation: Proceedings of scientific and methodological materials]. Yaroslavl, 2023. 122 p. (In Russ.)
11. Mel'nik A. D. The role of blended learning in higher education: students' «first steps» towards unstable work and life. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of education]. 2023. Vol. 27. No. 3. P. 506–521. (In Russ.)
12. Davlatova M. A. Blended learning in Russian schools: how the design of the educational process is changing. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. [Pedagogy and psychology of education]. 2022. No. 3. P. 34–54. DOI: 10.31862/2500297X-2022-3-34-54 (In Russ.)
13. Pozdeeva S. I. Engagement of students in joint activities as an educational potential of a modern lesson. *Vospitanie kak strategicheskij nacional'nyj prioritet: mezhdunarodnyj nauchno-obrazovatel'nyj forum International Scientific and Educational Forum* [Education as a strategic national priority: International Scientific and Educational Forum]. Yekaterinburg, 2021. Part 1. P. 202–206. (In Russ.)
14. The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic. Moscow, 2020. 112 p. (*Sovremennaya analitika obrazovaniya*. No. 6 (36)). (In Russ.)
15. Garrison D., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 1999. No. 2 (2). P. 87–105. DOI:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
16. Vaughan N., Garrison D. Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *The Internet and Higher Education*. 2005. No. 8 (1). P. 1–12. DOI: 10.1016/j.iuheduc.2004.11.001
17. Swan K. Developing social presence in online discussions. *Learning and teaching with technology: Principles and practices*. London, 2003. P. 147–164.
18. Chowdhury A. T. Fostering Learner Autonomy through Cooperative and Collaborative Learning. *Shanlax International Journal of Education*. 2021. No. 10 (1). P. 89–95. DOI:10.34293/education.v10i1.4347
19. Spiridonova S. B., Karpushova O. A. Psychological willingness of students for autonomous and collaborative activities in online learning. *Gumanitarnye nauki* [Humanities]. 2021. No. 1 (53). P. 145–151. (In Russ.)