

Научная статья
УДК 372.881.111.1



Ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации в «ротационной модели смешанного обучения»

Т. В. Мацалак¹, О. А. Обдалова²

^{1,2}Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹mtv3000@yandex.ru

²o.obdalova@mail.ru

Аннотация. В статье выявлены особенности модели ротации станций как способа организации учебной деятельности, способствующей ее индивидуализации. Рассмотрены разные форматы смешанного обучения и выявлены их особенности. Выявлена сущность понятия «ротация станций» с точки зрения организационно-деятельностного и событийного методов в русскоязычном педагогическом дискурсе. Описан пилотный эксперимент и его результаты. Определены и систематизированы ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации. Представлен опыт организации индивидуализированного формата обучения иноязычной коммуникации в профессиональной сфере на примере четырех учебных постов.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, ресурсы индивидуализации, устная иноязычная коммуникация, смешанное обучение, модель ротации станций, учебный пост

Для цитирования: Мацалак Т. В., Обдалова О. А. Ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации в «ротационной модели смешанного обучения» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 32–40.

Original article

Individualization Resources in Developing Students' Oral Foreign Language Communication in the "Rotational Model of Blended Learning"

Tatiana V. Matsalak¹, Olga A. Obdalova²

^{1,2}National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹mtv3000@yandex.ru

²o.obdalova@mail.ru

Abstract. The characteristics of the model of station rotation as a way of organizing learning that promotes individualization are revealed. Different formats of blended learning and their characteristics are considered. The essence of the concept of "station rotation" from the point of view of organizational-activity and event-based approaches in the Russian-language pedagogical discourse is clarified. The pilot experiment and its results are described. The resources of individualization are defined and systematized. The experience of organizing the individualized format of teaching foreign language communication in the professional context exemplified by four training posts is presented.

Keywords: individualisation of teaching, individualisation resources, oral foreign language communication, blended learning, station rotation model, learning post

For citation: Matsalak, T.V., Obdalova, O.A. (2025). Individualization resources in developing students' oral foreign language communication in the "rotational model of blended learning". Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 2(855), 32–40. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Поиск эффективных моделей обучения устной иноязычной коммуникации, позволяющих учесть образовательные потребности в разноуровневых группах, подводит исследователей к изучению форматов смешанного обучения. Под смешанным обучением понимают «многоканальное обучение» [Гвоздева, 2020]. Оно сочетает в себе традиционное преподавание в ходе личного общения преподавателя и студентов с компьютерно опосредованным [Bonk, Graham, 2006; Staker, Horn, 2012] и обладает направленностью на оптимизацию процесса овладения иностранным языком с опорой на «нужные» модели обучения с целью передачи «нужных» умений [Singh, Reed, 2001].

Современные исследования смешанных моделей обучения опираются на классификацию Х. Стекера и М. Хорна. В зависимости от объема онлайн-обучения в смешанном формате, степени физического присутствия преподавателя и студента, способов подачи учебного материала выделяют: *ротационную* (Rotation Model), *гибкую* (Flex Model), *индивидуальную смешанную* (Self-blend Model) и *расширенную виртуальную* модели (Enrich Virtual Model) [Staker, Horn, 2012]. «Модель ротации станций» является способом организации учебной деятельности, которая получила широкое распространение в контексте обучения естественно-научным дисциплинам (особенно химии, биологии, физике) и зарекомендовала себя как модель с гибкой структурой, способной адаптироваться к разным предметным контекстам [Overview of blended learning: the effect of station rotation model on student's achievement, 2020]. Данная модель, как нам представляется, обладает большим потенциалом для реализации индивидуализации обучения студентов иноязычному взаимодействию, что делает ее целевым объектом нашего исследования.

В ряде работ последних лет авторы акцентируют внимание на особых организационных условиях, способствующих реализации индивидуального подхода к обучающимся с разными образовательными потребностями и возможностями [Harb, 2019; Абалян, 2022; Прокопчук, 2024]. Ряд исследований касается раскрытия некоторых способов индивидуализации с помощью «модели

ротации станций». При этом основной акцент делается на привлечении в учебный процесс различных методов и приемов (учебное сотрудничество, проектная деятельность, «смешанное исследование») [Андреева, 2020; Волежанина, Жарикова, 2022; Чайникова, 2023]. Однако нами не обнаружено работ, в которых определен ресурсный потенциал «модели ротации станций», направленной на индивидуализацию обучения студентов иностранному языку, в частности иноязычному речевому общению. Целью данного исследования является определение понятия «ротационной модели» как организационного формата педагогического дискурса и выявление ресурсов индивидуализации в условиях использования смешанного обучения студентов устной иноязычной коммуникации.

РОТАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Начнем рассмотрение данного относительно нового для методики обучения иностранным языкам феномена с его дефиниции. В фокусе одного из распространенных определений ротационных моделей находится такая его характеристика, как комбинирование традиционной и электронной форм обучения с акцентом на технологическую доминанту в организации самостоятельной работы студента [Staker, Horn, 2012; Cleveland-Innes, Wilton, 2018; Плетяго, Остапенко, Антонова, 2019].

М. Кливленд-Иннес, Х. Стейкер, Д. Уилтон, М. Хорн рассматривают интересующую нас модель смешанного обучения как разное сочетание образовательных форматов (онлайн-обучение, аудиторные занятия с преподавателем, аудиторные занятия в малых группах, индивидуальная самостоятельная и групповая проектная работа), способствующее созданию условий для переключения видов учебной деятельности и следования определенному плану работы, организуемой в учебной аудитории [Staker, Horn, 2012; Cleveland-Innes, Wilton, 2018].

М. Кливленд-Иннес, Д. Уилтон делают вывод о том, что в определении ротационных моделей смешанного обучения важное значение имеет педагогическая составляющая. Ее особая значимость обусловлена тем, что формат смешанного обучения – это не только интеграция

информационных технологий в процесс деятельности студентов и разномодальные способы представления образовательного контента, но и использование воспитательного воздействия на личность, развивая в нем ответственность, самостоятельность, инициативность и самоопределение. Если отсутствуют независимая самостоятельная работа обучающегося, возможности интерактивного взаимодействия в электронных образовательных средах, личное общение субъектов, то такой формат обучения представляет собой всего лишь традиционный вариант с оцифровкой учебных материалов. Вне интерактива оцифровка не способствует активизации личностных ресурсов обучающихся и имеет слабое педагогическое воздействие на развитие личности [Cleveland-Innes, Wilton, 2018].

Некоторые исследователи (Ю. С. Васильева, Е. В. Родионова, Н. В. Чичерина, М. F. Cleveland-Innes, D. Wilton и др.) рассматривают ротационные модели как организацию педагогической деятельности с разной долей онлайн-составляющей, но с акцентом на самостоятельную учебно-познавательную работу обучающегося. Указанные авторы также подчеркивают важность создания условий, позволяющих студентам развивать необходимые навыки и умения благодаря разным форматам обучения. Педагогические новации необходимы даже при том условии, что предлагаемые форматы не совпадают с предпочтительным стилем обучения или комфортной модальностью восприятия учебного материала [Cleveland-Innes, Wilton, 2018; Васильева, Родионова, Чичерина, 2019].

Обобщая приведенные выше определения ротационных моделей смешанного обучения, можно представить модель «ротации станций» как сложную методическую систему, выстраивающую целенаправленное взаимодействие субъектов учебного процесса в триединстве индивидуального самостоятельного и группового выполнения заданий в смешанном формате (онлайн, офлайн) со сменой учебных станций. Под ними подразумеваются рабочие зоны в аудитории. Находясь в этих зонах, обучающиеся выбирают разные форматы взаимодействия друг с другом и с учебным контентом.

Для уточнения сущности понятия «ротация станций» мы проанализировали результаты исследований в рамках организационно-деятельностного аспекта данной модели. Обзор научной литературы позволил нам установить, что «ротация станций» – это такой способ организации учебной деятельности, в котором предусмотрено:

а) разделение пространства (физического и виртуального) на несколько зон, называемых

«учебными станциями», на которых учебная деятельность выполняется в соответствии с заданными целевым и содержательным компонентами модели обучения;

б) выделение в учебном пространстве аудитории трех обязательных зон для контактной работы с преподавателем, самостоятельной индивидуальной и групповой работы в онлайн- или офлайн-среде [Staker, Horn, 2012];

в) возможность перемещения по учебным станциям в группах или индивидуально в течение занятия [Overview of blended learning ... 2020];

г) введение временных ограничений для выполнения заданий на учебных станциях и определение критериев для выполнения разных заданий [Harb, 2019];

д) распределение студентов по «учебным станциям» по степени их готовности выполнять определенные учебные задачи, согласно результатам выполненного теста, или по уровню владения иностранным языком [Прокопчук, 2024].

Как способ организации учебной деятельности для нашего исследования особый интерес представляет модель «ротации станций». Рассмотрим их классификацию. Согласно типологии ротационных моделей, разработанной в 2012 году Х. Стейкером и М. Хорном, выделяют четыре разновидности ротационных моделей: «ротация станций» (Station Rotation), «ротация лабораторий» (Lab Rotation), «перевернутый класс» (Flipped Classroom) и «индивидуальная ротация» (Individual Rotation) [Staker, Horn, 2012], представленные в таблице 1 (с. 35). В данной классификации критериями различения видов служат: сценарий ротации, специфика цифрового компонента и особенности организации процесса обучения.

Анализ четырех разновидностей ротационных моделей смешанного обучения, представленных выше, показывает, что для них характерно сочетание разных форматов взаимодействия с разным объемом применения цифровых технологий в обучении.

Опираясь на вышепредставленные работы зарубежных и отечественных ученых, под понятием «ротации станций» в модели смешанного обучения мы подразумеваем педагогическую метафору, описывающую организационный формат деятельности в процессе обучения студентов иностранному языку. Он ориентирован на переключение видов деятельности с учетом их вариативности и нацелен на смену учебной площадки в условиях использования смешанного обучения.

Определяя концепт «учебная станция» в контексте русскоязычного понятийного аппарата педагогического дискурса, мы вводим термин

ЧРАЗНОВИДНОСТИ РОТАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО КЛАССИФИКАЦИИ Х. СТЕЙКЕРА И М. ХОРНА [STAKER, HORN, 2012]

Модель «ротации станций» в аудитории (Station Rotation)		Модель «ротации лабораторий» (Lab Rotation)	Модель «перевернутый класс» (Flipped Classroom)	Модель «индивидуальной ротации» (Individual Rotation)
Сценарий ротации				
по фиксированному маршруту, спроектированному преподавателем		– по фиксированному маршруту, ротация между традиционным форматом занятия (синхронно, офлайн) и дистанционной самостоятельной учебной деятельностью (асинхронно, онлайн)	– по индивидуальному фиксированному маршруту, спроектированному для каждого обучающегося; – в течение одного занятия; – ротация по индивидуальным учебным станциям в электронных образовательных платформах	
– в течение одного занятия все обучающиеся проходят через каждую станцию в пределах одной аудитории; – предусматривает индивидуальную работу и разделение группы обучающихся на подгруппы (со сменным или постоянным составом)	– в течение одного и более занятий; – предполагает, что часть занятия проходит в общей аудитории в традиционном формате и другая часть занятия предполагает физическое перемещение для выполнения самостоятельной работы (онлайн или офлайн)			
Специфика цифрового компонента				
– уровневая дифференциация при выполнении тренировочных онлайн-заданий; – применение интерактивных форм работы на занятии		– эффективное перераспределение времени аудиторного занятия за счет переноса освоения нового материала самостоятельно дистанционно	– адаптация к индивидуальным образовательным потребностям студента	
Особенности организации процесса обучения				
Высокая степень индивидуализации самостоятельной работы студента в аудитории		Время на занятиях является временем активных форм обучения	Модель опирается на персональный образовательный опыт и основана на адаптации содержания к индивидуальным образовательным потребностям студента	
Требует физической организации места для учебной станции	Требует наличия компьютеров в аудитории, служащей «лабораторией»			

«учебный пост» как вариативную дидактическую форму учебной деятельности. «Учебный пост» обусловлен форматом коммуникации, практическими целями и задачами учебного процесса, заданиями и материалами на основе релевантного дискурса, временными рамками и конкретными требованиями к результату деятельности с учетом уровня иноязычной коммуникации обучающихся. Он, в свою очередь, трактуется как целостное коммуникативное событие в многоресурсной образовательной среде.

Использование ротационных моделей предполагает серьезные изменения в организации занятия как в процессуальном, так и в содержательном аспектах. При этом реализация принципа индивидуализации обучения требует создания таких условий иноязычного взаимодействия, как интерактивность, полимодальность, вариативность, которые побуждают студента к самостоятельности и личностно ориентированному овладению устной иноязычной коммуникацией.

РЕСУРСЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

С целью выявления ресурсного потенциала модели ротации станций мы провели пилотный эксперимент на базе Томского государственного университета (ТГУ). Он проходил в условиях реального учебного процесса со студентами 1-го курса магистратуры Института прикладной математики и компьютерных наук в течение первого семестра 2023/24 учебного года.

С методической точки зрения, вслед за В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеевым, в качестве *дидактической рамки модели ротации станций* мы определяем одно учебное занятие, в ходе которого чередуются этапы, предполагающие организацию целенаправленной учебной деятельности в форматах офлайн-взаимодействия и самостоятельного онлайн-обучения на электронных учебных платформах [Блинов, Есенина, Сергеев, 2021].

Основным дидактическим средством в нашей модели обучения является учебный пост,

пребывая в котором обучающийся выполняет предписанные программой обучения задачи, овладевает содержанием иноязычных материалов и прибегает к оцениванию полученного результата, привлекая предусмотренные инструменты само- и взаимоконтроля, а также автоматизированного контроля.

Технологический компонент формируемой многоресурсной среды составляют разнообразные учебные материалы, коммуникативные форматы взаимодействия, цифровые образовательные платформы. Их совокупность способствует успешному достижению поставленной цели обучения в условиях рационально сокращенного времени, выделенного на выполнение каждого задания. Итак, *технологической рамкой учебного поста* в нашем эксперименте выступает дидактическая задача. Она, в свою очередь, определяет выбор цифрового инструмента при разработке и подготовке материалов для размещения на учебной станции [Вайндорф-Сысоева, Субочева, Шитова, 2024].

Эмпирическим путем было установлено, что:

- а) оптимальное количество учебных постов составляет от четырех до шести при численности группы от 10 до 12 человек. Преподавателю следует указать начало и окончание смены позиций между учебными постами, обозначить цель, сценарий перемещения и критерии оценивания работы;
- б) в зависимости от решаемых задач учебные посты классифицируются по следующим признакам:
 - *по требованиям к выполнению*: обязательное или вариативное задание;
 - *по способам работы*: с применением информационных компьютерных технологий, печатных материалов и с акцентом на устное иноязычное взаимодействие с учетом дифференцированно разработанных заданий;
 - *по цели*: для введения новой темы, для повторения и закрепления пройденного материала, для тренировочной работы (с варьированием разных видов заданий, обеспечивающих успешность овладения разным учебным материалом), для творческой работы (студенты самостоятельно определяют для себя учебные задачи, выбирают форму выполнения и релевантные цифровые инструменты, варьируют способами презентации результатов), для иноязычной коммуникации;

- *по способу учета времени работы*: с ограничением или без ограничения времени;
- *по способу формирования групп*: на основе выбора студента, с учетом уровня владения иностранным языком, группа, по игровому принципу (рандомно);
- *по виду полученных результатов работы*: по сумме баллов, полученных за каждый верный ответ, по выполнению комплекса критериев, смешанный вариант.

Опираясь на полученные результаты в ходе обобщения и анализа эмпирического опыта, мы выделили дополнительные существенные характеристики модели ротации станций с учетом обладания ими ресурсным потенциалом индивидуализации:

- 1) *вариативность деятельности*, которая проявляется в трех аспектах:
 - а) *разнообразие ролей преподавателя* при работе с разными группами в учебном процессе. Разнообразие позволяет организовать обучение с разной интенсивностью поддержки студента преподавателем. В цифровой образовательной среде предполагается большая степень самостоятельности студента при выполнении задания и самопроверке. При отсутствии автоматической проверки есть необходимость в поддержке со стороны преподавателя во время реализации иноязычного взаимодействия в разных форматах. В ходе групповой работы преподаватель выступает в роли партнера по коммуникации, медиатора, максимально способствуя вовлечению студентов в обсуждение проблем, организует обратную связь и предоставляет индивидуальные консультации и рекомендации;
 - б) *комбинирование форм организации работы на занятиях*: в одних случаях предусмотрена совместная одновременная учебная деятельность в подгруппах, в других – индивидуальная работа со своим темпом и с учетом уровня владения целевыми компонентами содержания обучения устной иноязычной коммуникации. Дополнительно учащимся обеспечивается возможность участвовать на занятии в разных формах работы, что создает больше возможностей для индивидуализации и гибкости обучения;
 - в) *разнообразие видов коммуникации*: они бывают межличностными, а также осуществляемыми с помощью информационных

технологий и технических средств. Означенная учебная практика создает взаимодействие не только напрямую между субъектами образовательного процесса, но также взаимоотношение обучающихся с компьютерно опосредованной средой. Специфика коммуникации в условиях цифровой среды, по мнению А. В. Соболевой и О. А. Обдаловой, заключается в том, что коммуникаторами выступают как люди, так и машина со встроенным интеллектом. Текст, созданный в интернет-коммуникации, является мультимедийным, полимодальным и гипертекстуальным сообщением, обладающим чертами устной речи и представленный в письменной форме [Соболева, Обдалова, 2023]. Данное свойство коммуникации в цифровой среде расширяет возможности самостоятельной и совместной работы студентов с учебными материалами.

- 2) *интерактивность*, которая проявляется при:
 - а) *организации самостоятельной работы студента*: модель смены учебных постов предполагает большую самостоятельность со стороны студента с учетом опытности владения иностранным языком. К признакам опытности в изучении иностранного языка относят способность к управлению своей учебной деятельностью, определение стратегий и приемов работы с языковым материалом в ситуациях самостоятельного изучения, готовность к иноязычному общению, стремление применять изучаемый язык в ситуации реального общения [Rubin, 1975; Stern, 1975]. Представляется необходимым проведение комплекса диагностических мероприятий с целью предоставления достаточных ресурсов индивидуализации. Они должны быть гибкими и адаптируемыми к образовательным потребностям студентов. В результате студенты становятся более мотивированными к выполнению учебных задач и могут проявлять большую самостоятельность;
 - б) *формировании комплекса заданий*, которые основаны на проблематике, обсуждаемой в данный момент в определенной профессиональной среде. Некоторые направления подготовки, такие как прикладная информатика, информационные технологии являют собой динамично развивающиеся предметные области, в которых информация быстро устаревает, что требует

от преподавателя частого пересмотра заданий с точки зрения их актуальности для активного устного иноязычного взаимодействия, а также адаптации аутентичных ресурсов к нуждам обучения студентов устной иноязычной коммуникации в профессиональной и деловой сферах.

В нашем эксперименте выявленные выше ресурсы индивидуализации были использованы для организации четырех учебных постов. Например, в рамках модуля рабочей программы «Employment Communication» итоговым заданием было принять участие в интервью при приеме на работу (коммуникационный учебный пост 4). В начале занятия студентам была объявлена тема, объяснены цели и задачи учебных постов, процедура осуществления ротаций между постами (линейно, нелинейно) и критерии оценивания результатов работы. Поскольку интервьюирование требует демонстрации комплекса языковых навыков и речевых умений, включая способность аргументировать свою позицию при взаимодействии с собеседником в формате «вопрос – ответ», студенты должны были активно работать на каждом из трех учебных постов, решая поставленные задачи.

В нашей модели мы связали учебные посты с тематически обусловленным дискурсом и с учетом ведущей деятельности. Учебный пост «Prediction Station» предлагал студентам прослушать аудиоподкаст, на его основе выполнить лексические упражнения, реализованные средствами платформы Мудл (MOODLE). Затем требовалось формулировать в письменной форме свое предсказание (prediction) о влиянии технологий на спрос ИТ-специалистов. Другой учебный пост, названный «Famous People Say», предлагал студентам выбрать и изучить одну статью, в которой излагалось мнение известного специалиста в области искусственного интеллекта. Они выписывали одно высказывание автора и перефразировали его для своего устного высказывания. Учебный пост «Group Work» ориентировал студентов сформировать группы для совместной работы по созданию на английском языке ситуаций для «кейс-интервью». Они становись банком ситуаций для проведения симуляции интервьюирования на занятии.

При апробации выявленных нами ресурсов индивидуализации в ротационной модели станций мы определили их комплекс и систематизировали ресурсную базу средств индивидуализации. В таблице 4 (с. 38) представлены ресурсы, обеспечивающие содержательное наполнение учебных постов с учетом интерактивных инструментов.

РЕСУРСНАЯ БАЗА СРЕДСТВ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

Содержательные ресурсы с уровневой дифференциацией	
Лексико-грамматические	Vocabulary.com, TeachYa!, Test-English, TEFLtactic
Подкасты / видеокасты	Randall's ESL Lab, Listenwise, ELLLO, DeepEnglish, Ted-ed, Khan Academy, EnglishClub
Новости	Breaking News English, News in levels
Рабочие листы	ESL Brains, LinguaHouse, EnglishProUni, Fluentize, TeachThis, Onestopenglish, ESL Pals
Содержательные ресурсы для наполнения вариативного контента	
Библиотека с материалами о математике, прикладной информатике, ИТ-технологиях	Science Daily, OpenEdCuny, CEMC's Open Courseware, CodeHS, Saylor Academy, Michigan Open Book Project, MIT Open Courseware, Encyclopedia Britannica
Библиотека для наполнения содержания «Деловой английский язык»	BusinessEnglishPod, CNN Business, BusinessEnglishSite
Организационные интерактивные ресурсы для организации учебной деятельности	
Интерактивные презентации	curipod.com
Виртуальные доски	Gynzy
Интерактивные викторины и игры	Wordwall, LearningApps, Quizizz, Baamboozle, Quizalize
Интерактивные рабочие листы	IDO Moodle, Liveworksheets, iSL collective, WorksheetWorks
Онлайн-тесты и викторины о научных фактах, знаменитых людях	InfoPlease

Отметим, что ресурсы индивидуализации наделяют задания следующими характеристиками:

- а) разноуровневостью, при которой каждый пост содержит комплекс дифференцированных заданий, предоставляя студентам выбор посильного уровня сложности (обязательных и вариативных);
- б) полимодальностью, подразумевающей, что задания на организованы с учетом визуального, аудиального и тактильного каналов восприятия;
- в) многоаспектностью и системностью, что выражается в разнообразии и взаимосвязанности учебной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы рассмотрели одну из сложных дидактических и методических проблем – индивидуализацию обучения студентов в современной образовательной среде. Рассмотрены возможности индивидуализации с точки зрения организационно-деятельностного и событийного подходов в условиях вариативности и интерактивности. Ротационные модели, описанные в трудах разработчиков теории смешанного

обучения, получили дальнейшее педагогическое и дидактическое продолжение в контексте обучения студентов иноязычной коммуникации с учетом потенциала многоресурсной среды. Благодаря насыщению образовательной среды различными форматами коммуникации, дифференцированным материалом и заданиями, интерактивными инструментами, различными коммуникативными событиями, обусловленными профессиональными задачами, формируются новые организационно-методические условия обучения. Они способствуют эффективному использованию аудиторного времени благодаря повышению активности личности в коммуникации и самостоятельной деятельности, а также продуктивности работы студентов во внеаудиторное время. Образовательные усилия студентов становятся результативными, в частности, благодаря переносу некоторых видов деятельности в цифровую среду. Кроме того, выявленные нами ресурсы индивидуализации позволяют максимально включить в учебный процесс каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей овладения иноязычным материалом, модусом восприятия и уровнем сформированности различных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Гвоздева А. В. Теоретико-дидактические основы смешанного обучения в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). С. 207–213.
2. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006.
3. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 Blended Learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, 2012.
4. Singh H., Reed C. A. Write Paper: Achieving Success with Blended Learning, 2001.
5. Overview of blended learning: the effect of station rotation model on student's achievement / N. F. Ayob et al. // Journal of critical reviews. 2020. Vol. 7 (6). P. 320–326.
6. Harb G. Reshaping undergraduates' research experience with station rotation learning model. International Journal of Advanced Research. 2019. Vol. 7 (11). P. 702–710.
7. Абалян Ж. А. Применение индивидуальных образовательных траекторий в условиях модели ротации станций при изучении английского языка в неязыковом ВУЗе // Гуманизация образования. 2022. № 1. С. 168–177. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10225.
8. Прокопчук А. Р. Преимущества использования модели «ротация станций» смешанного обучения при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов технологического университета / А. Р. Прокопчук, Е. Е. Рыбакова, И. В. Ослякова и др. // Человеческий капитал. 2024. № 4 (184). С. 166–172. DOI: 10.25629/НС.2024.04.17.
9. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20. DOI: 10.17759/jmfp.2020090301.
10. Волежанина И. С., Жарикова Е. Г. Смешанное обучение как подход в преподавании иностранного языка в отраслевом университете. Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 12 (2). С. 180–186.
11. Чайникова Г. Р. Применение ротационных моделей смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в техническом вузе в условиях дистанционного обучения // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 122–138.
12. Cleveland-Innes M. F., Wilton D. Guide to Blended Learning. 2018. URL: <https://doi.org/10.56059/11599/3095>
13. Плетяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 113–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130.
14. Васильева Ю. С., Родионова Е. В., Чичерина Н. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–32. DOI: 10.17223/16095944/73/3.
15. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64.
16. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л., Шитова В. А. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 501. С. 164–172. DOI: 10.17223/15617793/501/19.
17. Соболева А. В., Обдалова О. А. Модель межкультурного речевого взаимодействия в цифровой среде при обучении иноязычной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 497. С. 193–202. DOI: 10.17223/15617793/497/20.
18. Rubin J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us // TESOL Quarterly. 1975. Vol. 9. P. 41–51. URL: <https://doi.org/10.2307/3586011>.
19. Stern H. H. Wan Can We Learn from the Good Language Learners? // Canadian Modern Language Review. 1975. Vol. 31. P. 304–318. URL: <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>.

REFERENCES

1. Gvozdeva, A. V. (2020). Theoretical and Didactic Foundations of Blended Learning in Higher Education Institutions. *Uchenye zapiski Ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University, 4(56), 207–213. (In Russ.)
2. Bonk, C. J., Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
3. Staker, H., Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 Blended Learning. Mountain View, CA: Innosight Institute.
4. Singh, H., Reed, C. (2001). A Write Paper: Achieving Success with Blended Learning.
5. Ayob, N. F., et. al. (2020). Overview of blended learning: the effect of station rotation model on student's achievement. *Journal of critical reviews*, 7(6), 320–326.
6. Harb, G. (2019). Reshaping undergraduates research experience with station rotation learning model. *International Journal of Advanced Research*, 7(11), 702–710.

7. Abalyan, Z. A. (2022). Implementation of individual educational trajectories within the framework of station rotation model in English learning process at non-linguistic universities. *Humanization of education*, 1, 168–177. 10.24411/1029-3388-2020-10225. (In Russ.)
8. Prokopchuk, A. R. et al. (2024). The advantages of using the station-rotation model when forming foreign language communicative competence of technological university students. *Human capital*, 4(184), 166–172. 10.25629/HC.2024.04.17. (In Russ.)
9. Andreeva, N. V. (2020). Pedagogy of Effective Blended Learning. *Sovremennayazarubezhnayapsikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(3), 8–20. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>. (In Russ.)
10. Volegzhanina, I. S., Zharikova, E. G. (2022). Blended learning as an approach to teaching a foreign language at a branch university. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 12(2), 180–186. (In Russ.)
11. Chainikova, G. R. (2023). Implementation of rotational models of blended learning in teaching English at a technical university in the context of distance learning. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 1, 122–138. (In Russ.)
12. Cleveland-Innes, M. F., Wilton, D. (2018). Guide to Blended Learning. <https://doi.org/10.56059/11599/3095>
13. Pletyago, T. Y., Ostapenko, A. S., Antonova, S. N. (2019). Pedagogical models of blended learning: On the experience of Russian and foreign practice of design and implementation. *The Education and Science Journal*, 5(21), 113–130. 10.17853/1994-5639-2019-5-113-130. (In Russ.)
14. Vasileva, Y. S., Rodionova, E. V., Chicherina, N. V. (2019). Blended Learning: Models and Real-world Cases. *Open and Distance Education*, 1(73), 22–32. 10.17223/16095944/73/3. (In Russ.)
15. Blinov, V. I., Esenina, E. Y., Sergeev, I. S. (2021). Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 30(5), 44–64. 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64. (In Russ.)
16. Vayndorf-Sysoeva, M. E., Subocheva, M. L., Shitova, V. A. (2024). Digital learning methods: Classification, means and instruments, coordination matrix. *Tomsk State University Journal*, 501, 164–172. 10.17223/15617793/501/19. (In Russ.)
17. Soboleva, A. V., Obdalova, O. A. (2023). A model of intercultural speech interaction in digital environment in teaching foreign language communication. *Tomsk State University Journal*, 497, 193–202. 10.17223/15617793/497/20. (In Russ.)
18. Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>.
19. Stern, H. H. (1975). Can We Learn from the Good Language Learners? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мацалак Татьяна Владимировна

аспирант
преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации
факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета

Обдалова Ольга Андреевна

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры методики обучения иностранным языкам
и междисциплинарных исследований образования факультета иностранных языков
Национального исследовательского Томского государственного университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Matsalak Tatiana Vladimirovna

Postgraduate Student
Lecturer at the Department of English in Science Communication
Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University

Obdalova Olga Andreevna

D.Sc. (Pedagogy), Associate Professor
Professor at the Department of Methodology of Teaching Foreign Languages
and Interdisciplinary Studies of Education, Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University

Статья поступила в редакцию	09.02.2025	The article was submitted
одобрена после рецензирования	15.02.2025	approved after reviewing
принята к публикации	24.02.2025	accepted for publication