



МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.168.22> EDN: RDRHML**ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СО-ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

Научная статья

Атаманова Г.И.^{1,*}¹ ORCID : 0000-0001-9062-261X;¹ Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (atamanova-gi[at]mail.ru)

Предложена: 29.03.2026; Принята: 23.04.2026; Опубликовано: 17.06.2026

Аннотация

Статья посвящена сравнительному анализу эффективности очного, дистанционного и смешанного форматов обучения с позиции студенческого опыта в процессе со-проектирования. На основе анализа научных статей, собственного опыта и эмпирических данных (НГУЭУ, студенты-психологи, N=90, дисциплины «Педагогика» и «Педагогическая психология») рассматриваются критерии субъективной успешности студентов. Уточняются ключевые понятия: персонализация, персонификация, индивидуализация, смешанный формат обучения. Анализируется выбор студентами форматов взаимодействия и эмоционального восприятия в системе балльно-рейтингового оценивания в режиме со-проектирования. В статье дается ответ, какой формат, по мнению студентов, обеспечивает оптимальный баланс академических результатов и психологического комфорта. Описываются позиции студента при балльно-рейтинговом оценивании, выбираемые на основе со-проектирования с использованием цитат из студенческих работ.

Статья полезна преподавателям, планирующим внедрять инновации через со-проектирование.

Ключевые слова: со-проектирование, смешанное обучение, балльно-рейтинговая система, персонализация, студенческий опыт, психологический комфорт, Moodle.

A STUDY OF VARIOUS FORMS OF INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE USING CO-DESIGN

Research article

Atamanova G.I.^{1,*}¹ ORCID : 0000-0001-9062-261X;¹ Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation

* Corresponding author (atamanova-gi[at]mail.ru)

Suggested: 29.03.2026; Accepted: 23.04.2026; Published: 17.06.2026

Abstract

The article is devoted to a comparative analysis of the effectiveness of full-time, distance and blended learning formats from the perspective of student experience in the co-design process. Based on an analysis of research articles, personal experience and empirical data (NSUEM, psychology students, N=90, courses in 'Pedagogy' and 'Educational Psychology'), the criteria for students' subjective success are examined. Key concepts are clarified: personalisation, personification, individualisation, and blended learning. The choice of interaction formats and emotional perception by students within a point rating system in a co-design mode is analysed. The paper answers the question of which format, in the students' opinion, provides the optimal balance between academic results and psychological comfort. The student's positions in the points-based assessment system, selected on the basis of co-design using quotations from student work, are described.

The article would be useful for teachers planning to introduce innovations through co-design.

Keywords: co-design, blended learning, point rating system, personalisation, student experience, psychological well-being, Moodle.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления образовательных форматов в постпандемный период и поиска баланса между академическими требованиями и психологическим благополучием обучающихся, чтобы уверенно вписаться в новую модель высшего образования. Происходит смена парадигмы: **от «образования на всю жизнь» к «образованию на протяжении всей жизни»**. Современный мир меняется так быстро, что получить одну специальность на 40 лет карьеры больше не работает.

Трансформация системы высшего образования в последние годы привела к сосуществованию и конкуренции трех основных форматов взаимодействия в диаде «преподаватель-студент»: традиционного очного, экстренно внедренного дистанционного и эволюционно сложившегося смешанного (гибридного). Однако, если эффективность первых двух форматов широко обсуждается с педагогической и методической точек зрения, то вопрос о том, какой из



них обеспечивает оптимальный баланс между академической успешностью и психологическим комфортом именно с позиции студента в оценке его результатов, остается дискуссионным.

Проблема исследования. Противоречие заключается в том, что административные решения о выборе формата обучения часто принимаются без учета субъективных критериев эффективности, значимых для обучающихся. Бально-рейтинговая система в вузе несет формальный характер через сумму баллов. Однако для студентов важно понимать вес полученных баллов. Поэтому они оценивают успешность не только через итоговые оценки, но и через возможность персонализации траектории, уровень вовлеченности (мотивацию к учению) и эмоциональные и финансовые затраты.

Цель исследования — на основе анализа ответов студентов, полученных в процессе со-проектирования в очном, дистанционном и смешанном форматах, выявить оптимальный формат взаимодействия, обеспечивающий баланс образовательных результатов и психологического комфорта, и определить ключевые характеристики такого формата для возможного масштабирования.

Так как Новая модель ориентирована на гибкость, персонализацию и интеграцию с технологической и экономической реальностью, то данные, приведенные в статье, дадут основание к решению некоторых проблем в вузах в условиях персонализации, цифровой трансформации для оценивания результатов вне зависимости от формы взаимодействия.

Статья будет полезна преподавателям, методистам и исследователям, внедряющим смешанное обучение и со-проектирование в образовательный процесс, а также администрации вузов, ориентированной на повышение качества образования с учетом студенческого опыта.

Методы и принципы исследования

Теоретический анализ научной литературы по проблематике смешанного, дистанционного и очного обучения. Эмпирические методы: анкетирование студентов (выборка N=90 человек, обучающихся в очном, очно-заочном формате); интервью (*структурированное, полуструктурированное, неструктурированное, рекрутинговое, исследовательское*) для уточнения качественных характеристик эмоционального восприятия, мотивации, выгоды, плюсов, минусов, выбранного формата обучения и оценивания себя здесь и сейчас для построения собственного пути изучения дисциплины от цели до результата.

Методы статистической обработки данных (сравнение средних значений, ранжирование критериев и т.д.).

Критерии анализа эффективности (выделены на основе опроса студентов, анкетирования, тестирования до и после изучения дисциплины.):

- *Субъективная успешность*: возможность выстраивания индивидуальной траектории и темпа работы.
- *Мотивация к учению*: интерес к процессу получения знаний, а не только к результату (оценке).
- *Психологический комфорт*: уровень тревожности, утомляемости, чувство вовлеченности.

В основе методологии работы лежат принципы субъектности (рассмотрение студента как активного участника образовательного процесса) и системного подхода к оценке эффективности.

Теоретический обзор: форматы взаимодействия в условиях со-проектирования

Анализ научных статей по теме исследования будет представлен в последовательности от отношения студентов к формату обучения до со-проектирования образовательного пути в современных условиях: очный, онлайн, смешанный. Причем если очный и онлайн не вызывают вопросов, то смешанный требует пояснения. *И.А. Павлова (2020)* выделяет ответы на вопросы студентов фокус-группы об отличии этих форм через полезность, мотивацию к выполнению в зависимости от форм взаимодействия [1]. *Д.В. Коннычев, А.В. Бирбраер (2020)* описывают опыт дистанционного и смешанного обучения в своем вузе. В период карантинных ограничений при переходе на дистанционное обучение авторы отмечают ключевые факторы и ключевые проблемы этого, которые требуют внимания. Было отмечено, что смешанный формат обучения ведет к новым организационно-техническим решениям изменений педагогических подходов [2]. С другой стороны, *К.А. Омарова, Л.М. Исаева, М.С.С. Абубакаров (2025)* спустя годы отмечают, что остаются те же перспективы для дальнейшего исследования, которые связаны с изучением долгосрочного воздействия смешанного обучения на профессиональное развитие обучающихся. Долгосрочное воздействие разных форматов обучения авторы связывают с необходимостью разработки адаптивных алгоритмов корректировки соотношения онлайн- и офлайн-компонентов, а также обеспечением равного доступа к цифровым ресурсам для всех категорий учащихся [3].

По решению проблемных вопросов, заявленных в данной статье, нашли подтверждение и зарубежные исследования. *Mugenyi Justice Kintu, Chang Zhu, Edmond Kagambe (2017)* отмечают, что эффективность смешанного обучения определяется не только качеством технологической платформы, но и личностными особенностями студентов (*особенно их саморегуляцией и отношением к учебе*), а также сбалансированным сочетанием онлайн-компонентов и очной поддержки со стороны преподавателя [4].

Alejandro Armellini, Virgínia Teixeira Antunes, Robert Howe (2021) провели исследование восприятия студентами перехода университета на активное смешанное обучение. Авторы отметили основной контекст массового сдвига в университетах в сторону модели, сочетающей активные методы обучения с интеграцией цифровых технологий. В этой связи важны ключевые выводы, которые были сделаны на основании экспериментальной фокус-группы с участием 60 студентов. Эксперимент показал это как системное изменение подхода к обучению, затрагивающее все дисциплины и всех студентов. Исследование фокусируется на том, как студенты воспринимают этот новый формат, что для них становится факторами успеха, а что — барьерами [5].

М.Г. Сорокова в описании исследования дает ответ на вопрос: «Цифровая образовательная среда вуза: кому в ней комфортно учиться?» Эмпирическое исследование (N=344 студентов МГППУ) с применением логистического регрессионного анализа. Установлено, что студенты магистратуры и второго высшего образования положительно оценивают смешанное обучение, отмечая возможность построения индивидуальной траектории и достаточность личных контактов с преподавателем. Опровергает стереотипы о принципиальных различиях в восприятии разных категорий студентов [6].

Важно понимать, что **традиционное смешанное обучение** фокусируется на формате взаимодействия: часть работы — в контактном формате (*очно или с применением дистанционных технологий*), часть — самостоятельно. Технология выступает способом доставки контента. **Активное смешанное обучение** (ABL) дополняется организованной деятельностью на основе со-проектирования через обратную связь и мотивацию студентов. Активность преподавателя строится в диалоге с акцентом на интерактивность, вовлеченность, творчество студентов. Технология здесь — не доставка контента, а инструмент взаимодействия и совместной работы на всем пути реализации образовательного процесса.

Если не вдаваться в подробности рассмотрения со-творчества и со-проектирования которое появилось в разные периоды, начиная с 1960–1970-е гг., как направление партисипативный дизайн в Скандинавии, то можно отметить схожесть целей для дизайна и для образования. Целью партисипативного дизайна является создание решений, которые приближены к реальным потребностям и контексту пользователей, что актуально и для образования. Поэтому можно рассматривать со-проектирование и в образовании. Е. В.-N.Sanders, P. J. Stappers (2008) о совместном творчестве для дизайнеров говорят, что необходима смена мышления, так как для внедрения со-проектирования нужно преодолеть убеждение, что творчество — это удел избранных. Авторы отмечают, что все люди креативны, но на разных уровнях (*от «делания» до «созидания»*). Новые роли для дизайнеров и исследователей это условия для профессионалов будущего — «гибриды» (*дизайнеры-исследователи*). Они должны уметь создавать инструменты, фасилитировать коллективное творчество и работать с растущей сложностью задач (*например, в здравоохранении или образовании*) [7].

В аспекте образовательных программ, изменения которых происходят постоянно, возникает вопрос как учить со-проектированию. Сдвиг от «продукта» к «цели» в дизайне сосредотачивается на создании вещей. Если говорить про образование, то этот сдвиг возможен, если это становится инструментом для достижения человеческих целей: обеспечения устойчивости, улучшения опыта, трансформации полученных знаний в практику и т.д.

Поэтому **со-проектирование** — это не просто вовлечение пользователей на этапе тестирования, обратной связи, взаимодействия в процессе образовательной деятельности, а перераспределение творческой власти на самых ранних стадиях создания чего-то нового. Оно требует от профессионалов нового набора навыков: умения разрабатывать инструменты, фасилитировать и объединять разнородные знания (*пользовательское, технологическое, методической и т.д.*) для решения сложных, системных проблем.

Так как со-проектирование затрагивает вопрос о персонализации, то уместно дать пояснения к смысловому содержанию этого термина в контексте данной статьи. Е.В. Лопанова, Н.В. Савина (2021), рассматривая соотношение понятий *персонализация, персонификация и кастомизация* сделали обобщение и раскрыли смысл каждого понятия. Если рассмотреть только понятия про *персонификацию и персонализацию*, то, по мнению авторов, они одинаковые лишь на первый взгляд. «На практике возможно совпадение содержания понятий. В случае учета в образовательном процессе и возможностей, и потребностей конкретного обучающегося — присутствуют и персонализация, и персонификация». Однако для более глубокого понимания необходимо выделить их отличия, если опустить их схожесть. Главной отличительной особенностью является то, что при: **персонализации** образовательный процесс подстраивается под потребности, интересы обучающегося, строится персонализированный образовательный трек, где **учиться интересно**; **персонификации** образовательный процесс подстраивается под возможности обучающегося, строится персонифицированный, или индивидуализированный образовательный трек, где **учиться легко**. Хотя и в случае *персонализации*, и в случае *персонификации* результат будет мотивированный, максимально подготовлен под рабочее место, однако организованная деятельность будет отличаться [8, С. 183].

Для заявленной темы полезна информация об индивидуализации обучения из учебника «*Инновационные методы обучения в высшей школе*». В разделе об индивидуализации и индивидуальных образовательных траекториях (ИОТ) дается определение: «Под индивидуализацией обучения понимается организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития и их способности к учению» [9, С. 256]. Это персонификация, однако описанные формы обучения могут быть адаптированы для персонализации. Особый интерес представляют экспериментальные данные ТьюГУ (2022 г.): **60% студентов (492 чел.)**, обучавшихся по ИОТ, удовлетворены данной технологией, **20% оценили ее как неподходящую** [9, С. 256–262]. Несмотря на неоднозначную реакцию на инновации, процесс остановить невозможно. Единственный выход — самообразование, самоорганизация своего образования, то есть «*учить учиться*».

По мнению Е.А. Солодовой, В.А. Харитоновой (2019) это новое качество образования, которого не было в традиционном знаниевом подходе. Это результат целостной системы показателей обучения. Современный этап — постнеклассика и он отвечает на те запросы общества, которые связаны с развитием процессов самоорганизации. В условиях постнеклассической парадигмы ключевым вызовом является гиперболический рост информации и необходимость самоорганизации [10, С. 98–99].

Именно со-проектирование образовательного процесса выступает не просто педагогическим методом, а способом формирования субъектности студента. Оценивание, встроенное в этот процесс, должно фиксировать не накопление знаний, а развитие способности к самостоятельному построению образовательного маршрута — то есть эмерджентное качество, возникающее у студента как субъекта своего образования.

Тогда фазы взаимодействия для оценивания знаний и компетенций студентов в контексте инновационных методов обучения будут: **рефлексивная** — обращение к опыту, поиск смыслов деятельности; **ценностная** (или

теоретическая) — сопоставление смыслов с системным знанием, оформление смыслов в ценности; проективная самореализация и самоутверждение в деятельности (или в ее проектировании). То есть «позиция человека как система ценностно-смысловых ориентаций становится концептуальным основанием гуманизации его деятельности и поведения» [9, С. 269–270].

В продолжении к вышеизложенному, М.Э. Кушир, П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский, Г.Т. Базарова, И.С. Царьков (2021) предлагают модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. Цель не только для разработки модели образовательного профиля личности, но и для поддержки образовательной субъектности, что важно для со-проектирования [11, С. 24–25].

Балльно-рейтинговая система на основе со-проектирования (*персонализация: учиться интересно, уровень познания*) отличается от обычной БРС (*персонификация, индивидуализация: учиться легко, количество баллов*). При со-проектировании студент осознает смысловую составляющую оценки: он выбирает уровень познания и соответствующий результат. Преподаватель констатирует выполнение заданий выбранного уровня и при необходимости мотивирует к более высокому результату. Выбор делает студент, управляющие и контролируемые функции остаются за преподавателем. Осмысленность достигается через пояснение таксономии Блума в упрощенном виде. Каждый понимает, что означает уровень познания на «языке» таксономии:

- «знаю» — **результат минимум** (3 / зачтено);
- «делаю» — **результат оптимум** (4, хорошо);
- «творю» — **результат максимум** (5, отлично);
- «внедряю» — **результат максимум** +(5, отлично, творчество) [9, С. 279].

Опыт в сфере образования позволяет выделить авторские работы, напрямую связанные с темой статьи. Среди них «Структурная модель образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации» (2023), где представлена наглядная модель взаимодействия элементов системы от цели до результата [12]. Вопросы психолого-педагогического аспекта и практико-ориентированной преподавательской деятельности также отражены в авторских работах [13], [14]. Обобщенный вывод из собственного опыта: с каждой новой группой требуется корректировка. Гарантированный результат достигается при практико-ориентированной деятельности преподавателя, готового к со-проектированию со студентами: осваивать новое, отрабатывать технологию до автоматизма и корректировать ее под каждую группу. Основные шаги задаются преподавателем, студенты участвуют в их уточнении. Такой подход эффективен для гибкой модели смешанного обучения с использованием Moodle [13].

Таким образом, анализ статей показывает: эксперименты с разными форматами описывают взаимодействие без акцента на оценивании результатов студентов. Отмечается важность авторитета преподавателя, цифровой среды и комплексного подхода, но эффективность оценивается с позиции преподавателя или администрации, а не с точки зрения «цены» результата для студента. Перенос занятий в онлайн без изменения педагогических инструментов перегружает студентов, увеличивает стресс и снижает мотивацию. Инструментом для преподавателя может стать со-проектирование учебного процесса в условиях персонализации. Модернизация материала с учетом потребностей студентов может стать основой новых методик и технологий.

Результаты экспериментальной деятельности: ответ студентов на использование со-проектирования

4.1. Описание: условия, база исследования

Смешанное обучение в данной статье понимается как **контактная работа (онлайн/офлайн) + самостоятельная работа с использованием дистанционных технологий обучения (ДТО)**.

Цель исследования — на основе анализа ответов студентов, полученных в процессе со-проектирования в очном, дистанционном и смешанном форматах, выявить формат взаимодействия, обеспечивающий наилучший баланс образовательных результатов и психологического комфорта в условиях персонализации.

Методы: анкетирование, тестирование, обратная связь, интервью, анализ заданий, рефлексия, беседа и т.д.

База исследования: НГУЭУ, студенты-психологи, N=90 человек (2025–2026 уч. год). Дисциплина «Педагогика»: 56 студентов, в том числе 8 студентов ОФО, «Педагогическая психология»: 34 студента, в том числе 8 студентов ОФО.

Студенты сравнивали свои результаты в формате со-проектирования в офлайн и онлайн взаимодействии (разные семестры). Ключевые выводы основаны на ответах студентов.

Важное дополнение: деятельность с использованием дистанционных технологий осуществлялась на сайте университета Moodle (полный комплект материалов по разделам). Структура сайта включала:

- вводную часть (знакомство с преподавателем, дисциплиной, сайтом);
- методическую часть (лекции, задания, литература, рефлексия);
- практическую часть (загрузка работ);
- контрольный блок (формирующий, суммирующий и итоговый контроль);
- раздел «Альтернативные задания».

Структура выстроена на основе диалога со студентами через обратную связь и их рекомендации. Контактная работа осуществлялась в аудитории и онлайн (без ограничения времени вещания в рамках расписания).

4.2. Результаты исследования: ответы студентов

В качестве результатов исследования приведены те данные, которые дают основание выделить предпочтения студентов в процессе организации образовательной деятельности, построенной через со-проектирование образовательного пути каждого обучающегося, чтобы определить баланс по мнению студентов. Результаты будут даны в последовательности их получения от общего количества ответивших N=90 человек.

Консультация. Ответы на предпочтение формы консультации распределились следующим образом:

- 1 место:** Консультация на платформе взаимодействия (Zoom) по необходимости — 44%.
2 место: Консультация через электронную почту — 35%.
3 место: Консультация в процессе контактной работы (онлайн или очно, если будут занятия в очном формате) — 16%.
Остальные места с выбором 1–2 студента выпали на консультации в Moodle через чат или форум.

Студенты объясняют свой выбор в предпочтении через электронную почту как более персонализированного развернутого ответа именно для решения их вопросов, проблем и т.д., в том числе с дискуссией, мотивацией, предложениями для выбора результата, что невозможно сделать при другом взаимодействии. Через электронную почту достигаются наибольшие доверительные отношения между преподавателем и студентом, что способствует активизации познавательной деятельности студентов.

4.2.1. Вывод 1

Студенты предпочитают консультации по мере возникновения вопросов в период контактной работы, если они не носят дискуссионный характер и через электронную почту, если им требуется более детальное обсуждение, понимание, помощь и т.д.

Вопросы о значимости изучаемой дисциплины: через беседу, тестирование, вопросы про собственный образ изучения в этой дисциплине. Начальный этап – на первом занятии, чтобы включить ассоциативное мышление для оформления задания дома.

Наиболее частые ответы (более 90%) на вопросы на вводных занятиях (ДО изучения): «**Педагогика для вас это что? Она про что? Где для вас ее будущее? На сколько оцениваете ее значимость?**» даются простые ответы. А именно, дисциплина по программе; про воспитание и обучение; в школу не пойду, детей пока нет, нужна для закрытия сессии, значимость 2, 7–3. Такие ответы дают преподавателю мысли для размышления к построению следующего занятия в выборе методов, технологий для мотивации и демонстрации выгоды для студентов в изучении дисциплины для их профессии, для жизни через их запрос.

ПОСЛЕ изучения в режиме со-проектирования (более 90%): частые ответы студентов приведены цитатами. Это некоторые высказывания, которые наиболее ярко отражают общее представление проделанной работы и преподавателем и студентом. Важно отметить, что ценность курса повышается до 5 баллов:

«...курс дал мне главное: понимание системы работы, желание трудиться усерднее и веру в то, что я могу расти... Подметила для себя промахи и готова идти дальше — с большей ответственностью, планированием и любовью к делу».

«Оглядываясь на пройденный курс, я ловлю себя на мысли, что ухожу с него с новым способом думать о своей будущей профессии. Раньше педагогика казалась мне сводом правил «как надо учить». Теперь я понимаю: настоящий учитель начинается там, где заканчиваются шаблоны, и начинается умение всматриваться в человека напротив. Самое ценное, что я забираю с собой, это привычка останавливаться и спрашивать себя: «А что на самом деле стоит за этим?», «Что я еще не увидела?», «Какой вопрос сейчас важнее ответа?». Спасибо за этот внутренний сдвиг — он оказался важнее любых готовых знаний».

Подобные ответы можно привести и для изучения педагогической психологии, которую студенты изучают после знакомства с педагогикой. Но, главное, что они отмечают на начале изучения это то, что думали о педагогической психологии как о педагогике, но с некоторым дополнением психологии для работы в школе.

«...Я поняла, что педагогическая психология — это не только про школу, но и про любую профессиональную среду, где есть люди и взаимодействие...»

«... Я открыла для себя, что педагогическая психология имеет непосредственное значение для работы психологом. Т.к. позволяет шире смотреть и анализировать окружающий мир. Большое количество педагогических стратегий для психологов так же является важными инструментами в работе...».

«...Если говорить о том, что меня устраивает, то это: гибкость в организации обучения; возможность самостоятельно планировать работу; развитие самостоятельности и ответственности».

Кроме выводов, что сделали студенты ими были отмечены те трудности, с которыми они столкнулись в новом формате проектирования своей деятельности и как они это преодолели. Самая большая трудность — это разобраться в формате обучения, причем не тогда, когда скажут, что сделать и когда сдать, а в том, что не понятно: а что хочется? Возникает внутренний конфликт: хочется быстро, хорошо, без усилий, а нужно по собственному желанию, которого нет. Преодоление трудностей студенты видят в размышлении о выборе. Все пояснения есть на сайте Moodle, есть возможность задавать вопросы через удобную форму взаимодействия, нужно только взять и изучить, чтобы выбрать свой результат.

Главные выводы, которые сделали студенты, вне зависимости от полученной отметки, так как результат был у всех свой, это то, что такой процесс студентов мотивирует не только к обучению по плану, но и к учению для себя: «*Я развила навык анализа себя и своих действий, осознала, что внедрение знаний на практике требует времени и постепенных шагов. Особенно ценными оказались знания о коммуникации и взаимодействии с людьми, которые формируют основу профессиональных навыков. Изучение дисциплины помогло структурировать знания, увидеть свои сильные и слабые стороны и укрепить уверенность в том, что любые трудности можно преодолеть системной работой над собой».*

4.2.2. Вывод 2

На основе гибкого построения изучения дисциплины в процессе со-проектирования деятельности в цифровой среде (Moodle), через контактное взаимодействие (онлайн/офлайн) при построении индивидуального образовательного маршрута в условиях персонализации обеспечивается не только возможность выбора заданий, темпа



выполнения, форматов в рамках согласованных границ, но и преодоление возникших трудностей, мотивация к учению и увеличение значимости изучения дисциплины для применения в будущей профессии.

Вопросы о выборе формы взаимодействия, в том числе с разными формами смешанного обучения (традиционного: офлайн/онлайн + самостоятельная работа с применением дистанционных технологий обучения (ДТО)); активного (ABL) с со-проектированием: офлайн/онлайн + самостоятельная работа с применением ДТО. Студентам было предложено сделать выбор преобладающего формата обучения. Результаты этого выбора не однозначны и требуют детального изучения. Но, даже то, что можно оценить дает возможность сделать определенные выводы каждому участнику образовательного процесса.

По формату обучения выбор студентов, согласно значимости:

1 место: В смешанном формате: традиционный (очно + самостоятельно с применением ДТО) — **86%**.

2 место: В смешанном формате: традиционный (контакт через видеотрансляцию + самостоятельно с применением ДТО) — **11%**. Однако на занятия только в очном взаимодействии или только в дистанционном выбор составляет лишь **3%** (2% — очный, 1% в дистанционном).

В этом случае разница только в контактной работе: офлайн или онлайн. Далее вопросы касались с одинаковой формой взаимодействия: офлайн + самостоятельно с применением дистанционных технологий обучения, но различной организацией смешанного обучения: традиционного и активного смешанного обучения.

Выбор по одинаковой форме контактной работы: **офлайн + самостоятельно с применением ДТО; онлайн + самостоятельно с применением ДТО.**

Офлайн: Активное смешанное обучение (ABL) с со-проектированием: контактная работа + самостоятельно с ДТО — **63%**, традиционное смешанное обучение получило выбор у **37%** опрошенных.

Онлайн: Активное смешанное обучение (ABL) — **50%**; традиционное смешанное обучение — **33%**, затруднились с ответом — **17%**.

4.2.3. Вывод 3

На основании анализа полученных результатов, можно утверждать, что студенты предпочитают смешанный формат обучения в активном режиме с со-проектированием, при очном взаимодействии. Для них это наилучший результат: *«Теоретическую базу эффективнее давать дистанционно (чтобы не тратить время на дорогу и дать студенту возможность учиться в комфортном темпе). А практику, дискуссии и эмоциональную связь необходимо оставить в аудитории, чтобы не потерять качество подготовки и человеческое измерение образования».*

Основные результаты схожи с исследованиями, проведенными в ТюмГУ [9, С. 256–262] и они демонстрируют неоднозначность студенческих предпочтений. Несмотря на то, что выбор делают на смешанное обучение (**86%**), разделяя на активное (**63%**) и традиционное (**33%**), но не все понимают, где их польза. Так как **17%** (15 студентов) затрудняются с выбором, который подходит именно им.

4.3. Анализ результатов

На основе анализа эксперимента можно сделать следующие обобщения. Студенты предпочитают получать консультации в удобной для них форме. Очное взаимодействие наиболее эффективно на начальном этапе изучения дисциплины (снятие неясных вопросов, организация групповой/проектной работы). Далее студенты предпочитают самостоятельную работу с применением ДТО при соблюдении условий: создан план на начальном этапе с визуальной фиксацией выполнения, сформулированы результаты и уровень познания. Прозрачная статистика баллов дает уверенность. Мотивация на контактной работе осуществляется через видео, примеры из опыта, бонусы (ускоряющие получение баллов). Однако, погружаясь в процесс, студенты увлекаются и перестают считать баллы — они уже не показатель успешности. Показателем становится рефлексия и анализ деятельности в начале и после изучения. Именно это дает эмоциональный отклик и психологический комфорт: важен не балл, а собственный результат («какой был до и какой стал после»). Кто-то рад, что получил удовлетворительно, кто-то планирует что будет делать после получения «отлично».

Обсуждение результатов

Для субъективной успешности (индивидуальный путь, темп, мотивация к учению) важны внешние (что дает вуз) и внутренние (что делает преподаватель) условия. Внутренние условия — это не только методы и технологии, но и психологический комфорт всех участников, который создается через снижение тревожности и утомляемости в процессе со-проектирования. Сформированные осознанно компетенции будут востребованы в профессии. Однако описания только внутренних условий недостаточно — требуются изменения внешних условий. К внешним факторам относится, например, место дисциплины в учебном плане. Так, педагогика и педагогическая психология на 5 курсе специалитета вызвали протест студентов, что потребовало дополнительных усилий со стороны преподавателя для мотивации студентов принятия этой дисциплины.

Наибольший протест выпал на дистанционную форму взаимодействия при изучении педагогики. Мотивация отказа была сформулирована ими в рефлексии после изучения педагогики: *«... на всем периоде обучения ни разу не соприкасались с педагогикой, были удивлены тем, что на выпускном курсе поставили педагогику и педагогическую психологию. Также мы почти никогда не работали так активно с сайтом Moodle, поэтому мы все пошли в какой-то отказ...»*. *«... Со своего опыта скажу, что мое недовольство было исключительно обосновано личными причинами...»*. *«... Да и в целом педагогика у меня связывается в большинстве случаев с детьми, которых мне сложно воспринимать и тяжело с ними найти общий язык...»*. *«Наверное, у каждого будет своя индивидуальная история. Но, хочу отметить, огромную проделанную работу, которую многие студенты не могут воспринимать в силу халатности в прошлом. Наверное, ваш предмет стал номером один по сданным работам за семестр. Большинство, как мне кажется, просто не хотят выполнять такой большой объем информации»*.

В процессе изучения дисциплины внутренний протест постепенно уходил через мотивацию к количественным или качественным показателям получения результата. И в заключении были сформулированы выводы студентов, которые дают подтверждение того, что был найден компромисс, который подтверждается в рефлексии и отчете о проделанной работе после изучения дисциплины. Вот некоторые из них:

«Изучение дисциплины «Педагогика» позволило мне сформировать целостное представление о педагогическом процессе, осознать практическую значимость полученных знаний и развить навыки их применения, несмотря на возникшие в ходе обучения трудности».

«Как изменилось мое понимание педагогики после изучения дисциплины и работы с различными методиками анализа? Этот вопрос отражает весь путь — от первоначального образа до осознанного понимания педагогики как многогранной науки, объединяющей развитие, мотивацию и самовоспитание. Чему научилась? Использовать альтернативные формы работы, которые развивают креативность и системное мышление. А также работать самостоятельно без прямого вмешательства преподавателя. Что было интересно? Система работы, таблицы EXCEL, оформление сайта Moodle — все цифровизированно и необычно преподнесено».

«Научилась я, в первую очередь, применять свои повседневные навыки в учебном процессе, а именно писательство. Написать эссе для меня очень легко и не занимает много сил и времени, потому такие задания, особенно практические, где требовалось моё личное мнение, показались мне довольно легкими и интересными. От этого я получила большое удовольствие».

Изучение педагогической психологии в формате активного смешанного обучения при очном взаимодействии сняли все неясные вопросы через активную деятельность в уже знакомом формате в Moodle. Поэтому в начале изучения уже началась активная реализация собственной проектной работы, которая и творческая, и эмоционально окрашенная и позволяющая реализовать свой потенциал в какой-то теме, но в своей профессии с учетом программного материала.

Ответы студентов через обратную связь, выполненные задания, рефлексию и другие формы взаимодействия можно продолжать. Однако важно понимать, что рассмотрение студента как активного участника образовательного процесса от преподавателя требует не только его сформированных компетенций для организации процесса, но и желания заниматься инновациями. Системный подход к оценке эффективности при выборе не только уровня познания и результата, а и трудоемкости выполненных заданий в рамках критериев оценивания, дает основание полагать о субъектности студента. Анализ информации, полученной от студентов через доступное комфортное взаимодействие, позволяет выявить оптимальный формат взаимодействия, обеспечивающий баланс образовательных результатов и психологического комфорта, для определена ключевых характеристик такого формата для возможного масштабирования.

Заключение

Подводя итог, можно обобщить, что:

1. **Качественный учебный опыт необходим**, но не достаточен для обеспечения студенческого опыта, так как социальный аспект и поддержка имеют не меньше значения.
2. **Ключевая роль преподавателя** — основа для организации той деятельности, которая будет приводить студента к успеху. Смена роли преподавателя с ретранслятора информации в тьютора, помощника, наставника, консультанта.
3. **Партнерство между студентом и преподавателем** является центральным условием для вовлеченности студента как в процесс обучения на занятии, формированию чувства принадлежности к учебному сообществу, так и при подготовке к занятиям самостоятельно.
4. **Студенты больше всего ценят:** регулярное синхронное или асинхронное взаимодействие (с одногруппниками, преподавателями и учебным контентом), которое обеспечивается грамотным педагогическим дизайном и уместным использованием цифровых технологий, где может быть помощником искусственный интеллект; активность, связанную в изучении вопросов теории в практической направленности; активное взаимодействие в разных форматах дают время для осмысления и связи теории с практикой, что студентами рассматривается как элемент обучения и оценивания.
5. **Поддержка студентами понимается целостно** — как интеграция академической и воспитательной, личностной составляющих, которые способствуют не только обучению, но и учению.

На основе экспериментальной деятельности выявлено, что ни один из «чистых» форматов не является универсальным. Наиболее перспективным признается смешанное обучение, позволяющее гибко комбинировать преимущества очного взаимодействия и цифровой среды для достижения высоких академических результатов без избыточного стресса. Поэтому для дальнейшего направления исследования может быть то, которое будет направлено на изучение партнерства в дизайне учебных программ к контексту активного смешанного обучения (ABL) для поиска креативных механизмов интеграции изучаемых дисциплин.

Значимость работы заключается в смещении фокуса с «эффективности для системы» на «эффективность для студента»: выявлении формата взаимодействия и оценивания, который минимизирует стресс и сохраняет мотивацию, а также в обосновании со-проектирования как инструмента персонализации в смешанном обучении. Результаты могут быть использованы преподавателями и методистами для модернизации образовательного процесса без потери качества и психологического комфорта участников.

**Конфликт интересов**

Не указан.

Рецензия

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Список литературы / References

1. Павлова И.А. Отношение студентов к современным форматам онлайн-обучения в виде смешанного и перевернутого обучения / И.А. Павлова // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики. Материалы международной научно-методической конференции. — 2020. — С. 27–28.
2. Коннычев Д.В. Опыт дистанционного и смешанного (очно-дистанционного) форматов обучения в чоу лиен / Д.В. Коннычев, А.В. Бирбраер // Информационные технологии в образовании. — 2020. — № 3. — С. 111–114.
3. Омарова К.А. Смешанное обучение интеграция онлайн и офлайн форматов — исследование эффективных моделей сочетания традиционных и цифровых методов обучения / К.А. Омарова, Л.М. Исаева, М.С.С. Абубакаров // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2025. — № 4. — С. 70–75.
4. Kintu M.J. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes / M.J. Kintu, Zhu Chang, E. Kagambe // International Journal of Educational Technology in Higher Education. — 2017. — № 14. — P. 7 — DOI: 10.1186/s41239-017-0043-4.
5. Armellini A. Student perspectives on learning experiences in a higher education active blended learning context / A. Armellini, V. Teixeira Antunes, R. Howe // TechTrends. — 2021. — № 65 (4). — P. 433–443. — DOI: 10.1007/s11528-021-00593-w. [in Russian]
6. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда вуза: кому в ней комфортно учиться? / М.Г. Сорокова // Психологическая наука и образование. — 2020. — № 25 (2). — С. 44–58. — DOI: 10.17759/pse.2020250204.
7. Sanders E. B.-N. Co-creation and the new landscapes of design / E.B.-N. Sanders, P.J. Stappers. — 2008. — URL: https://complexitylabs.io/articles-papers/CoCreation_Sanders_Stappers_08_preprint.pdf (accessed:14.02.2026). [in Russian]
8. Лопанова Е.В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизации / Е.В. Лопанова, Н.В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-4. — С. 181–184.
9. Ляпунцова Е.В. Инновационные методы обучения в высшей школе / Е.В. Ляпунцова, Ю.М. Белозерова, Е.Н. Августа [и др.]. — Москва, 2024. — 527 с.
10. Солодова Е.А. Компетенция — синергетическая характеристика нового качества образования / Е.А. Солодова, В.А. Харитоновна // Человеческий капитал. — 2019. — № 4 (124). — DOI: 10.25629/НС.2019.04.12.
11. Кушнир М.Э. Модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала / М.Э. Кушнир, П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский [и др.] // Информатика и образование. — 2021. — № 36 (8). — С. 23–31. — DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-23-31.
12. Атаманова Г.И. Структурная модель образовательной деятельности в условиях цифровой трансформации / Г.И. Атаманова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — №3 (129). — URL: <https://research-journal.org/archive/3-129-2023-march/10.23670/IRJ.2023.129.76> (дата обращения: 23.09.2024). — DOI: 10.23670/IRJ.2023.129.76.
13. Атаманова Г.И. Условия ведения практико-ориентированной деятельности преподавателя вуза: из опыта работы / Г.И. Атаманова // Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса «Золотые Имена Высшей Школы». Сборник научных статей участников VI Национальной научно-практической сессии. — Москва, 2023. — С. 16–22.
14. Атаманова Г.И. Психолого-педагогический аспект дистанционного обучения студентов в вузе: из опыта работы / Г.И. Атаманова // Наука и социум. материалы научно-практических конференций АНО ДПО «СИПППИСР» (июнь-ноябрь 2024 года). XV Международная междисциплинарная научно-практическая конференция. — Новосибирск, 2024. — С. 6–16.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Pavlova I.A. Otnoshenie studentov k sovremennim formatam onlain-obucheniya v vide smeshannogo i perevernutogo obucheniya [Students' Attitude To Modern Format Of Online Education In The Form Of Mixed And Inverse Learning] / I.A. Pavlova // Sovremennie tendentsii razvitiya neprerivnogo obrazovaniya: vizovi tsifrovoi ekonomiki. Materiali mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii [Modern trends in the development of continuous education: challenges of the digital economy. Materials of the International Scientific and Methodological Conference]. — 2020. — P. 27–28. [in Russian]
2. Konnichev D.V. Opit distantsionnogo i smeshannogo (очно-distsionnogo) formatov obucheniya v chou lien [Experience Of Remote And Mixed (In-Class And Remote) Learning Format In Lieu University] / D.V. Konnichev, A.V. Birbraer // Informatsionnie tekhnologii v obrazovanii [Information Technologies in Education]. — 2020. — № 3. — P. 111–114. [in Russian]
3. Omarova K.A. Smeshannoe obuchenie integratsiya onlain i oflain formatov — issledovanie effektivnikh modelei sochetaniya traditsionnikh i tsifrovikh metodov obucheniya [Blended Learning: Integration Of Online And Offline Format — Research Of Effective Models Of Combining Traditional And Digital Learning Methods] / K.A. Omarova, L.M. Isaeva, M.S.S. Abubakarov // Ekonomicheskie i gumanitarnie issledovaniya regionov [Economic and Humanitarian Research of Regions]. — 2025. — № 4. — P. 70–75. [in Russian]



4. Kintu M.J. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes / M.J. Kintu, Zhu Chang, E. Kagambe // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. — 2017. — № 14. — P. 7 — DOI: 10.1186/s41239-017-0043-4.
5. Armellini A. Student perspectives on learning experiences in a higher education active blended learning context / A. Armellini, V. Teixeira Antunes, R. Howe // *TechTrends*. — 2021. — № 65 (4). — P. 433–443. — DOI: 10.1007/s11528-021-00593-w. [in Russian]
6. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza: komu v nei komfortno uchitsya? [Digital Educational Environment of a University: Who Finds It Comfortable to Study in?] / M.G. Sorokova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. — 2020. — № 25 (2). — P. 44–58. — DOI: 10.17759/pse.2020250204. [in Russian]
7. Sanders E. B.-N. Co-creation and the new landscapes of design / E.B.-N. Sanders, P.J. Stappers. — 2008. — URL: https://complexitylabs.io/articles-papers/CoCreation_Sanders_Stappers_08_preprint.pdf (accessed:14.02.2026). [in Russian]
8. Lopanova E.V. Sootnoshenie ponyatii personalizatsiya, personifikatsiya i kastomizatsi [The Relationship between Personalization, Personification, and Customization] / E.V. Lopanova, N.V. Savina // *Problemi sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. — 2021. — № 72-4. — P. 181–184. [in Russian]
9. Lyapunsova E.V. Innovatsionnie metodi obucheniya v visshei shkole [Innovative Teaching Methods In Higher Education] / E.V. Lyapunsova, Yu.M. Belozerovala, E.N. Avgusta [et al.]. — Moscow, 2024. — 527 p. [in Russian]
10. Solodova E.A. Kompetentsiya — sinergeticheskaya kharakteristika novogo kachestva obrazovaniya [Competence Is A Synergistic Characteristic Of A New Quality Of Education] / E.A. Solodova, V.A. Kharitonova // *Chelovecheskii kapital* [Human Capital]. — 2019. — № 4 (124). — DOI: 10.25629/HC.2019.04.12. [in Russian]
11. Kushnir M.E. Model obrazovatel'nogo profilya lichnosti dlya upravleniya obrazovatel'noi deyatelnostyu i razvitiya lichnostnogo potentsiala [Model of an Educational Profile of an Individual for Managing Educational Activities and Developing Personal Potential] / M.E. Kushnir, P.D. Rabinovich, K.E. Zavedenskii [et al.] // *Informatika i obrazovanie* [Informatics and Education]. — 2021. — № 36 (8). — P. 23–31. — DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-23-31. [in Russian]
12. Atamanova G.I. Strukturnaya model obrazovatel'noi deyatelnosti v usloviyakh tsifrovoi transformatsii [Structural Model of Educational Activity in the Context of Digital Transformation] / G.I. Atamanova // *Mezhdunarodnii nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal]. — 2023. — №3 (129). — URL: <https://research-journal.org/archive/3-129-2023-march/10.23670/IRJ.2023.129.76> (accessed: 23.09.2024). — DOI: 10.23670/IRJ.2023.129.76. [in Russian]
13. Atamanova G.I. usloviya vedeniya praktiko-orientirovannoi deyatelnosti prepodavatelya vuza: iz opita raboti [Conditions For Practice-Oriented Activities Of A University Teacher: From Experience] / G.I. Atamanova // *Luchshie praktiki pobeditelei Vserossiiskogo konkursa «Zolotie Imena Visshei Shkoli»*. Sbornik nauchnikh statei uchastnikov VI Natsionalnoi nauchno-prakticheskoi sessii [Best Practices of the Winners of the All-Russian Competition "Golden Names of Higher Education". Collection of scientific articles by the participants of the VI National Scientific and Practical Session]. — Moscow, 2023. — P. 16–22. [in Russian]
14. Atamanova G.I. Psikhologo-pedagogicheskii aspekt distantsionnogo obucheniya studentov v vuze: iz opita raboti [Psychological And Pedagogical Aspects Of Distance Learning For University Students: From Experience] / G.I. Atamanova // *Nauka i sotsium. materialy nauchno-prakticheskikh konferentsii ANO DPO «SIPPPISR» (iyun-noyabr 2024 goda)*. XV Mezhdunarodnaya mezhdistsiplinarnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya [Science and Society. Materials of Scientific and Practical Conferences of the ANO DPO SIPPPISR (June–November 2024). XV International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference]. — Novosibirsk, 2024. — P. 6–16. [in Russian]