МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДТЕХНОЛОГИИ

УДК: 378.147:811.1/.8'276.6

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ: СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Хамракулова Барчиной Абдурахматовна – старший преподаватель
Узбекский Государственный Университет Мировых Языков (Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье представлен теоретический анализ интеграции традиционных аудиторных и дистанционных методов обучения иностранным языкам в контексте развития коммуникативно-прагматической компетенции студентов языковых вузов. На основе систематизации отечественных и зарубежных исследований описаны концептуальные основания смешанного обучения (blended learning), охарактеризованы ключевые модели интеграции: ротационная, гибкая (Flex), самостоятельная (Self-Blend) и обогащённо-виртуальная (Enriched Virtual). Особое внимание уделено педагогическому потенциалу традиционных коммуникативных методик — ролевых игр, проектной работы, дискуссионных форматов — и их сопряжению с цифровыми инструментами: LMS-платформами, компьютерно-опосредованной коммуникацией, корпусными ресурсами и речевыми тренажёрами. Показано, что синергетический эффект смешанного формата выражается в формировании иллокутивной, социолингвистической, дискурсивной и стратегической составляющих прагматической компетенции. Статья адресована преподавательскому составу языковых факультетов и содержит концептуальную модель, пригодную для адаптации к условиям Узбекского государственного университета мировых языков.*

Ключевые слова: *смешанное обучение; коммуникативно-прагматическая компетенция; иностранный язык; дистанционные технологии; LMS; языковой вуз; педагогическое проектирование.*

INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DISTANCE LEARNING METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE-PRAGMATIC SKILLS: BLENDED LEARNING

Khamrakulova Barchinoy Abdurakhmatovna – senior lecturer
Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

Abstract. *The article offers a theoretical review of how traditional face-to-face and distance learning methods can be systematically integrated to develop communicative-pragmatic competence in students at language universities. Drawing on a corpus of national and international research, the paper identifies the conceptual foundations of blended learning and characterises its principal models — Rotation, Flex, Self-Blend, and Enriched Virtual. Special attention is given to the pedagogical potential of face-to-face communicative activities — role-play, project-based tasks, and debate formats — and their coupling with digital tools including LMS platforms, computer-mediated communication environments, corpus-based resources, and speech trainers. The study demonstrates that the synergistic effect of blended instruction contributes to the simultaneous cultivation of the illocutionary, sociolinguistic, discourse, and strategic dimensions of pragmatic competence. The article is addressed to teaching staff at*

language faculties and presents a conceptual model adaptable to the institutional conditions of the Uzbek State University of World Languages.

Keywords: *blended learning; communicative-pragmatic competence; foreign language; distance technologies; LMS; language university; instructional design.*

AN'ANAVIY VA MASOFAVIY O'QITISH METODLARINI AN'ANAVIY VA KOMMUNIKATIV-PRAGMATIK KO'NIKMALARNI RIVOJLANTIRISHGA INTEGRATSIYALASH: ARALASH O'QITISH

Hamraqulova Barchinoy Abduraxmatovna – katta o'qituvchi
O‘zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti (Toshkent, O‘zbekiston)

Annotatsiya. *Maqolada chet til o'qitishda an'anaviy auditoriya va masofaviy o'qitish metodlarini tizimli integratsiyalashning nazariy tahlili taqdim etilgan bo'lib, lingvistik oliy o'quv yurtlari talabalarining kommunikativ-pragmatik kompetentsiyasini rivojlantirishga qaratilgan. Mahalliy va xorijiy tadqiqotlar asosida aralash o'qitish (blended learning) kontseptual asoslari aniqlandi, uning asosiy modellari — Rotatsiya, Flex, Self-Blend va Enriched Virtual — tavsiflab berildi. Rolli o'yinlar, loyiha faoliyati va munozara formatlaridan iborat an'anaviy kommunikativ faoliyatning pedagogik salohiyati va ularning LMS platformalari, kompyuter vositasidagi kommunikatsiya, korpus resurslari va nutq mashqlari kabi raqamli vositalar bilan uyg'unlashishi alohida ko'rib chiqilgan. Maqola til fakultetlari o'qituvchilariga mo'ljallangan bo'lib, O'zbekiston Davlat Jahon tillari universiteti sharoitiga moslashtirilishi mumkin bo'lgan kontseptual modelni o'z ichiga oladi.*

Kalit so'zlar: *aralash o'qitish; kommunikativ-pragmatik kompetentsiya; chet tili; masofaviy texnologiyalar; LMS; lingvistik universiteti; ta'lim loyihalash.*

Введение. Современная лингводидактика переживает период интенсивной трансформации: расширение цифровой инфраструктуры образования, постпандемический опыт массового дистанционного обучения и осознание его педагогических ограничений поставили перед методистами задачу, не имеющую однозначного решения — каким образом сохранить коммуникативную насыщенность очного учебного взаимодействия, не утрачивая гибкости и технологических возможностей онлайн-среды? Этот вопрос особенно остро стоит для языковых вузов, в которых развитие коммуникативно-прагматической компетенции является не вспомогательной, но конституирующей целью всего образовательного процесса.

Актуальность темы определяется несколькими взаимосвязанными обстоятельствами. Во-первых, коммуникативно-прагматическая компетенция (КПК) — многоуровневый конструкт, включающий иллокутивную, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую составляющие, — не формируется ни в условиях механической грамматической тренировки, ни в рамках одностороннего восприятия текстов; она требует систематической практики в диалогически насыщенных ситуациях [Bachman, 1990, с. 84–107]. Во-вторых, государственная политика в сфере образования Республики Узбекистан, закреплённая в Законе «Об образовании» (в редакции 2020 г.) и в Государственной программе развития образовательной сферы на 2022–2026 годы, прямо предписывает внедрение информационно-коммуникационных технологий во все звенья высшей школы. Тем самым использование дистанционных инструментов становится не педагогическим выбором конкретного преподавателя, а нормативным требованием. В-третьих, опубликованные метааналитические данные убе-

дительно свидетельствуют о том, что смешанные форматы обучения обеспечивают более высокие учебные результаты по сравнению как с традиционным, так и с полностью дистанционным обучением в изолированном виде [Means et al., 2013, с. 1–47].

Объектом настоящего исследования является учебный процесс по иностранным языкам в условиях высшей школы, организованный на принципах смешанного обучения. Предметом выступают педагогические механизмы и технологические инструменты, обеспечивающие развитие КПК в рамках интегрированной модели обучения. Цель статьи состоит в теоретической систематизации подходов к смешанному обучению применительно к задаче формирования коммуникативно-прагматической компетенции, а также в разработке концептуальной модели интеграции традиционных и дистанционных методов для практического использования в условиях Узбекского государственного университета мировых языков.

Задачи исследования: (1) уточнить понятие коммуникативно-прагматической компетенции на основе анализа ключевых теоретических моделей; (2) систематизировать традиционные и дистанционные методы, релевантные для развития КПК; (3) охарактеризовать основные модели смешанного обучения и определить критерии их применимости в языковом вузе; (4) описать концептуальную модель интеграции с указанием конкретных педагогических примеров; (5) сформулировать методические рекомендации для преподавателей УзГУМЯ.

Научная новизна работы заключается в синтезе зарубежного теоретического опыта смешанного обучения с конкретным институциональным контекстом языкового университета Центральной Азии, а также в предложении авторской четырёхкомпонентной модели, в рамках которой развитие КПК рассматривается как целостный дидактический результат согласованной работы аудиторного, онлайн-, рефлексивного и оценочного компонентов учебного процесса.

Методология исследования строится на аналитико-синтетическом обзоре русско- и англоязычной научной литературы по следующим направлениям: лингводидактика и методика преподавания иностранных языков, теория коммуникативной компетенции, педагогический дизайн дистанционного и смешанного обучения. Привлекаются метааналитические работы, позволяющие обобщить результаты эмпирических исследований, а также описательные кейс-стади из практики языковых вузов.

Коммуникативно-прагматическая компетенция: теоретические основания.

Понятие коммуникативной компетенции восходит к работам Д. Хаймса, введшего его в оборот в 1972 году как противовес хомскианской дихотомии «компетенция — исполнение»: для Хаймса владение языком не исчерпывается абстрактным знанием грамматических правил, а предполагает знание того, когда, с кем и в каком контексте уместно употреблять те или иные формы. Развёрнутую операциональную модель предложили М. Каналь и М. Свейн в статье 1980 года, выделив четыре взаимосвязанных компонента: грамматическую компетенцию (знание языкового кода), социолингвистическую (контекстуальная уместность высказываний), дискурсивную (связность и когезия текста) и стратегическую (компенсаторные стратегии в случае коммуникативных сбоев) [Canale, Swain, 1980, с. 27–31]. В 1983 году Каналь уточнил модель, выделив дискурсивную компетенцию в самостоятельный компонент.

Принципиальный шаг в развитии концепции сделал Л. Бахман, опубликовавший в 1990 году монографию «Fundamental Considerations in Language Testing». Бахман разграничил в составе коммуникативной языковой способности (communicative language ability) организационную и прag-

матическую компетенцию. Прагматическая компетенция, в свою очередь, распадается на иллокутивную (знание функций языка и умение реализовывать речевые акты) и социолингвистическую (чувствительность к регистру, диалекту, культурным нормам) составляющие [Bachman, 1990, с. 84–107]. Именно эта двухуровневая прагматическая составляющая представляет наибольшую методическую ценность для языковых вузов: владеть иностранным языком — значит не просто знать его структуру, но уметь «делать вещи словами», то есть успешно осуществлять речевые акты просьбы, отказа, извинения, несогласия и т.п. в социально адекватной форме.

В методике преподавания иностранных языков это означает, что цель обучения не может ограничиваться формированием правильной речи — она должна охватывать уместную и эффективную речь. Студент, способный грамматически корректно построить предложение, но не знающий, когда следует прибегнуть к косвенной просьбе, а когда допустима директивная форма, остаётся коммуникативно некомпетентным. Именно поэтому развитие КПК требует систематического погружения в аутентичные коммуникативные контексты и регулярной обратной связи — как немедленной (в ходе живого взаимодействия), так и отсроченной (через портфолио и рефлексивные задания).

Концепция смешанного обучения: определения и модели. Термин blended learning вошёл в академический дискурс в конце 1990-х годов, однако системное осмысление получил лишь с выходом в 2006 году «Handbook of Blended Learning» под редакцией К. Бонка и Ч. Грэма. В ставшей хрестоматийной главе-введении Грэм определил смешанное обучение как «систему, объединяющую очное и компьютерно-опосредованное обучение» [Graham, 2006, с. 5], подчеркнув, что суть концепта — не в техническом совмещении форматов, а в их педагогически осмысленной интеграции: каждый компонент должен усиливать другой, а не дублировать его.

Гэрисон и Кануке в том же 2004 году обозначили трансформационный потенциал смешанного обучения для высшей школы: по их наблюдению, оно способно устранить противоречие между гибкостью онлайн-среды и когнитивной глубиной, достигаемой в очном учебном диалоге. Авторы определяют BL как «вдумчивую интеграцию очного и онлайн-опыта» (thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences) [Garrison, Kanuka, 2004, с. 96] и подчёркивают, что технологии сами по себе не порождают качественного обучения — решающую роль играет педагогический дизайн.

Стэйкер и Хорн в 2012 году предложили классификацию моделей смешанного обучения, получившую широкое распространение в исследовательской литературе. Четыре основные модели различаются по степени онлайн-присутствия и структуре управления учебным процессом.

Таблица 1.

Модели смешанного обучения (по Staker & Horn, 2012) и их применимость в языковом курсе

Модель	Описание применительно к языковому курсу	Доля онлайн
Ротационная (Rotation)	Студенты поочерёдно работают на аудиторных станциях: дискуссионная группа — компьютерная зона с корпусными заданиями — парная работа по ролевым скриптам	30–50%

Модель	Описание применительно к языковому курсу	Доля онлайн
Гибкая (Flex)	Основной контент — онлайн-модули; преподаватель доступен для индивидуальных консультаций и управляемой практики в аудитории	60–70%
Самостоятельная (Self-Blend)	Студент дополняет очный курс самостоятельно выбранными онлайн-модулями (например, корпусные тренажёры речевых актов)	По выбору
Обогащённо-виртуальная (Enriched Virtual)	Основное время — онлайн; обязательные очные сессии сфокусированы на задачах, требующих живого взаимодействия	70–80%

Для языкового вуза наибольший интерес представляют ротационная и обогащённо-виртуальная модели: в первом случае преподаватель сохраняет максимальный контроль над прагматической практикой, во втором — достигается высокая автономизация студентов при обязательном сохранении живого коммуникативного контакта. Ключевым условием успешной реализации любой модели является, по Грэму, принцип педагогического взаимоусиления: дистанционный компонент не замещает, а дополняет и подготавливает очную работу.

Традиционные аудиторные методы развития КПК. Коммуникативный метод обучения (Communicative Language Teaching, CLT) сформировался в 1970–1980-е годы в ответ на ограничения аудиолингвального подхода: механическое заучивание образцов не обеспечивало реальных коммуникативных умений. В основу CLT легло положение о том, что язык усваивается в процессе осмысленного взаимодействия, направленного на передачу подлинного коммуникативного намерения. Именно этот принцип делает CLT органичной методической базой для развития КПК: когда студент участвует в ролевой игре, симулирующей деловые переговоры, или в дискуссии о сложной этической ситуации, он не просто практикует лексику и грамматику — он осваивает прагматические стратегии убеждения, смягчения отказа или выражения несогласия в социально приемлемой форме.

Среди традиционных форматов, релевантных для КПК, ведущее место занимают ролевые игры и симуляции. Их ключевое достоинство — управляемая аутентичность: преподаватель конструирует условия, максимально приближённые к реальным, обеспечивая при этом немедленную обратную связь. Например, при изучении испанского языка студентам может быть предложена ситуация: звонок в банк с просьбой об отсрочке платежа. Задача ориентирована на отработку косвенных речевых актов, формул вежливости и стратегий ведения переговоров — тех элементов, которые не поддаются усвоению через чтение учебного диалога, но требуют живого кинестетического опыта.

Метод проектов (Project-Based Language Learning, PBLL) открывает иной измерение прагматической практики: студенты создают реальный продукт — мультимедийную презентацию, публичное выступление, академический постер — используя язык как инструмент достижения внеязыковой цели. Исследования фиксируют, что PBLL эффективно развивает дискурсивную и стратегическую составляющие КПК, поскольку требует планирования коммуникации, аудиторного анализа и управления регистром [Graham, 2006, с. 13]. Описательная практика кафедр испанского и французского языков ряда европейских университетов демонстрирует,

что студенты, прошедшие курсы с доминирующей PBLL-составляющей, показывают статистически значимо более высокие результаты в тестах на прагматическую уместность по сравнению с контрольными группами, работавшими преимущественно с учебником.

Педагогические преимущества и ограничения очного формата. Очное взаимодействие обладает рядом свойств, которые крайне сложно воспроизвести в онлайн-среде. Прежде всего, это паравербальные и невербальные каналы коммуникации: интонация, мимика, жест, проксемика, паузация — все те средства, совокупность которых и определяет прагматический смысл высказывания. Студент, наблюдающий за реакцией собеседника в режиме реального времени, развивает то, что О. Ещенко и другие исследователи называют «коммуникативной зоркостью» — способностью считывать прагматические сигналы и корректировать собственное речевое поведение «на лету». Этот навык фундаментален для реального общения и с трудом формируется при асинхронном дистанционном обучении.

Вместе с тем традиционный формат страдает хорошо известными ограничениями: дефицит аудиторного времени приводит к тому, что не каждый студент получает достаточно практики активного говорения (в группе из 20 человек на каждого приходится в среднем несколько минут устного высказывания за урок); невозможность немедленного повторного обращения к материалу снижает возможности осознанной рефлексии над собственной прагматической ошибкой; наконец, единый темп урока не учитывает индивидуальных различий в скорости усвоения прагматических норм. Именно здесь открывается зона дополнения для дистанционного компонента.

Дистанционные форматы и цифровые инструменты для развития КПК. Теоретические основания использования компьютерных технологий в обучении второму языку были заложены в монографии К. Шапелль «Computer Applications in Second Language Acquisition» (2001), ставшей базовым ориентиром для последующих разработок в области CALL (Computer-Assisted Language Learning). Шапелль обосновала, что компьютерно-опосредованная среда не просто дублирует аудиторный опыт в электронном виде, но создаёт качественно иные возможности для языковой практики: повторяемость, вариативность ситуаций, документирование ошибок и их автоматическая обработка [Chapelle, 2001, с. 37–62]. Применительно к прагматической компетенции это означает, что студент может многократно отрабатывать один и тот же речевой акт в варьирующихся контекстах — то, что в аудитории потребовало бы нескольких занятий, в онлайн-среде может быть сжато до одной самостоятельной сессии.

Среди актуальных цифровых инструментов, ориентированных на КПК, особого внимания заслуживают следующие категории. LMS-платформы (Moodle, Canvas, Google Classroom) выполняют функцию организационной среды: они аккумулируют учебный контент, обеспечивают асинхронные дискуссии, позволяют выстраивать адаптивные траектории и хранить портфолио коммуникативных заданий. Примером практической реализации служит курс английского для академических целей в Университете Нового Южного Уэльса, где интеграция Moodle-форумов с еженедельными очными дискуссиями позволила увеличить объём письменного прагматического высказывания студентов на 34% за семестр без увеличения аудиторной нагрузки.

Корпусные ресурсы и конкордансеры — такие как COCA (Corpus of Contemporary American English), BNC (British National Corpus), SKELL и iWeb — предоставляют доступ к миллионам аутентичных коммуникативных контекстов. В отличие от учебного диалога в пособии, корпус демонстрирует живое распределение речевых формул в зависимости от регистра, жанра

и социальной дистанции. Преподаватель может задать студентам корпусное задание: проследить, как варьируется выражение несогласия в академическом тексте, деловой переписке и разговорной речи, используя поисковый запрос по дискурсивным маркерам типа «I'm afraid», «I would argue» или «with all due respect». Такое задание развивает именно социолингвистическую составляющую КПК — чувствительность к регистровым ограничениям.

Системы компьютерно-опосредованной коммуникации (CMC) — синхронные (видеоконференции Zoom, MS Teams) и асинхронные (форумы, чаты, e-mail-обмены) — обеспечивают практику в квазиаутентичных условиях. Исследование, проведённое в рамках метааналитического обзора Hua Gong (2024), показывает, что студенты, регулярно участвующие в онлайн-дискуссиях на иностранном языке, демонстрируют значимые улучшения в дискурсивной связности и адекватности речевых актов в сравнении с группами без CMC-практики.

AI-инструменты и чат-боты (ChatGPT, DeepL Write, Grammarly и специализированные тренажёры) открывают возможность мгновенной прагматической обратной связи: студент получает комментарий не только к грамматической форме, но и к уместности высказывания в заданном контексте. Вместе с тем исследователи предупреждают о рисках: автоматическая обратная связь не способна полностью заменить живую реакцию компетентного собеседника, а генеративные модели могут искажать прагматические нормы, воспроизводя усреднённые или нехарактерные для конкретной культуры речевые паттерны.

Педагогические риски дистанционного компонента. Полноценное погружение в дистанционный формат сопряжено с рядом педагогических рисков, которые необходимо учитывать при проектировании смешанного курса. Первый из них — снижение мотивации при отсутствии живого взаимодействия: исследования неоднократно фиксировали, что у значительной части студентов после первых нескольких недель онлайн-работы падает вовлечённость, поскольку исчезает «эффект присутствия», поддерживающий коммуникативную активность. Именно этим объясняется значимость сохранения обязательного очного компонента даже в модели Enriched Virtual.

Вторая проблема — цифровое неравенство: нестабильный доступ к интернету, различие в уровне цифровой компетентности студентов и технических возможностях их устройств порождают асимметрию в учебных возможностях. В условиях Узбекистана, где разрыв в обеспечении широкополосным доступом между городской и сельской местностью всё ещё значителен, эта проблема приобретает конкретное измерение: при проектировании онлайн-заданий необходимо предусматривать офлайн-альтернативы или минимизировать требования к пропускной способности канала.

Третий риск — отсутствие или неэффективность обратной связи по прагматическим параметрам: LMS-платформы традиционно ориентированы на оценку знаний (тесты, КИМы), а не на коммуникативную компетенцию. Преодоление этого ограничения требует специального педагогического проектирования: внедрения задач на «прагматический перенос» (pragmatic transfer tasks), где студент должен адаптировать один и тот же речевой акт для нескольких ситуативных контекстов и получить оценку именно за уместность и стратегическую адекватность высказывания.

Интеграция традиционных и дистанционных методов: педагогические основания и модели. Одним из наиболее цитируемых эмпирических оснований для внедрения смешанного обучения остаётся метаанализ Б. Минз и её соавторов, опубликованный в 2013 году в журнале Teachers College Record. Авторы систематизировали 84 исследования и пришли к выводу,

что студенты в условиях смешанного обучения демонстрировали статистически значимо более высокие показатели учебных достижений по сравнению как с традиционным очным, так и с полностью дистанционным обучением в их «чистых» формах [Means et al., 2013, с. 17]. При этом важно понимать природу этого преимущества: как показали авторы, часть положительного эффекта объясняется не самим по себе смешением форматов, а дополнительными ресурсами — увеличенным учебным временем и активизированным взаимодействием между студентами, которые, как правило, присутствуют в хорошо спроектированных BL-курсах.

Применительно к языковым курсам это означает, что положительный эффект смешанного обучения не является автоматическим следствием простого добавления онлайн-заданий к традиционному курсу. Принципиальным условием является педагогически обоснованная взаимосвязь компонентов: онлайн-задания должны подготавливать студентов к аудиторному взаимодействию (например, знакомство с прагматическими нормами через корпусный анализ как домашнее задание перед ролевой игрой) или служить его рефлексивным продолжением (видеозапись ролевой игры для последующего самоанализа). Только при выполнении этого условия два компонента дают синергетический эффект.

Авторская концептуальная модель интеграции. На основании анализа теоретической литературы автор предлагает четырёхкомпонентную концептуальную модель развития КПК в условиях смешанного обучения для языкового вуза. Модель строится на принципе циклической дополнительности: каждый из четырёх компонентов питает остальные, и ни один из них не является факультативным.

Первый компонент — аудиторный (офлайн-практика). Его функция — обеспечение управляемого коммуникативного взаимодействия с немедленной обратной связью. Типичные форматы: ролевые игры по прагматическим сценариям (просьба, отказ, жалоба, выражение несогласия); управляемые дискуссии с рефлексией над избранными речевыми стратегиями; парная работа с видеозаписью. Аудиторный компонент незаменим для отработки невербальных и просодических аспектов КПК.

Второй компонент — онлайн-практика (асинхронная и синхронная). Его функция — расширение практики за пределы аудиторного времени и обеспечение контакта с аутентичным дискурсом. Форматы: корпусные задания на анализ прагматических паттернов; асинхронные форумы с заданиями на письменную реализацию речевых актов; просмотр аутентичных видеоматериалов с прагматическими «ловушками» и последующим обсуждением в LMS; синхронные онлайн-дискуссии с партнёрами из других вузов (telecollaboration).

Третий компонент — рефлексивный. Его функция — формирование метапрагматического сознания, то есть способности наблюдать за собственным речевым поведением и осмыслять его с позиции прагматических норм. Форматы: ведение коммуникативного дневника (записи о ситуациях успешной/неуспешной коммуникации в течение недели); видеопортфолио с аннотированными фрагментами ролевых игр; задания на peer-оценку прагматических стратегий. Рефлексивный компонент опирается на принцип «прагматической осознанности» (pragmatic awareness), который многие исследователи считают центральным механизмом прагматического развития.

Четвёртый компонент — оценочный. Его функция — формирующая обратная связь, ориентированная не только на языковую правильность, но и на прагматическую уместность. Инструменты: рубрики с критериями оценки иллокутивной точности, регистровой уместности и дискурсивной связности; задания на прагматический перенос (описание ситуации → выбор стратегии → реализация → обоснование); анкеты самооценки после ролевых симуляций.



Рис. 1. Концептуальная модель развития КПК в условиях смешанного обучения (авторская разработка)

Практические примеры реализации. В качестве иллюстрации рассмотрим конкретный модуль курса испанского языка уровня B1–B2, сконструированный в соответствии с предложенной моделью. Тема модуля: «Стратегии вежливого отказа в деловом общении». Аудиторный компонент включает трёхактную ролевую симуляцию: студент в роли менеджера получает три запроса от коллег — приемлемый, неприемлемый и пограничный — и должен ответить на каждый, используя испанские формулы отказа с различной степенью косвенности. Преподаватель наблюдает и фиксирует прагматические ошибки, не прерывая игру; обсуждение следует после завершения симуляции.

Онлайн-компонент: перед ролевой игрой студенты выполняют корпусное задание в COCA/SKELL — находят 10 аутентичных примеров косвенного отказа в деловых переписках на английском языке, переводят их на испанский с помощью параллельного испанского корпуса CREA и составляют мини-глоссарий формул с указанием регистра. После ролевой игры в LMS открывается асинхронный форум: каждый студент публикует видеофрагмент своего лучшего отказа (2–3 минуты) и оставляет прагматический комментарий к работе двух сокурсников по рубрике.

Рефлексивный компонент: по итогам недели студент вносит в коммуникативный дневник запись-самоанализ: «Какую стратегию отказа я использовал? Была ли она уместна? Что бы я изменил, зная то, что знаю сейчас?» Оценочный компонент: преподаватель использует аналитическую рубрику с пятью критериями (иллокутивная точность; социолингвистическая уместность; дискурсивная связность; стратегическое поведение при коммуникативном сбое; лексико-грамматическая корректность) и даёт письменный комментарий каждому студенту в LMS в течение 48 часов после форума.

Интеграционная модель в контексте УзГУМЯ: возможности и условия. Узбекский государственный университет мировых языков является ведущим лингвистическим вузом Центральной Азии, в котором обучение иностранным языкам осуществляется как по направлениям подготовки переводчиков и учителей, так и в рамках профессионально ориентированных языковых курсов для нелингвистических специальностей. Многоязычная среда университета — преподавание на русском, узбекском, английском, немецком, французском, испанском, китайском и ряде других языков — создаёт уникальные условия для полилингвальной прагматической практики, когда студент одновременно осваивает несколько прагматических систем, нередко вступающих в интерференцию.

Нормативную базу для внедрения BL составляют: Закон Республики Узбекистан «Об образовании» (2020), закрепляющий принцип применения современных образовательных технологий; Постановление Кабинета Министров № 131 от 2021 года «О мерах по дальнейшему развитию системы образования»; стандарты CEFR, принятые в УзГУМЯ в качестве целевого ориентира языковой подготовки. Эти документы создают легитимное пространство для проектирования смешанных курсов, в том числе с использованием зарубежных LMS-платформ и открытых корпусных ресурсов.

Инфраструктурные возможности университета включают: развитую сеть компьютерных лабораторий с лицензионным программным обеспечением; официальный доступ к платформе Moodle; аудитории, оборудованные интерактивными досками и системами видеосвязи; академические соглашения о партнёрстве с рядом европейских и российских университетов, позволяющие организовать telecollaboration-проекты. Вместе с тем существует инфраструктурный разрыв: не все студенты обеспечены стабильным широкополосным интернет-соединением вне кампуса, что требует проектирования онлайн-компонента с учётом возможности офлайн-режима.

Анализ возможностей и ограничений для ППС. Богатый методический опыт кафедр УзГУМЯ в области традиционного коммуникативного обучения является ресурсом, а не препятствием для внедрения BL. Преподаватели, владеющие методами CLT и имеющие опыт организации ролевых симуляций, имеют все необходимые компетенции для аудиторного компонента модели; задача состоит в том, чтобы обеспечить педагогически осмысленное сопряжение этого компонента с онлайн-практикой.

Ключевым дефицитом, по оценкам ряда коллег-методистов, является недостаточная готовность части преподавательского состава к педагогическому дизайну дистанционного компонента — не к работе с технологиями как таковыми, а к проектированию онлайн-заданий, которые целенаправленно развивают именно прагматические умения, а не дублируют аудиторный контент в электронной оболочке. Это ставит задачу развития педагогических компетенций ППС, которая может быть решена через внутривузовские мастер-классы, наставничество и разработку методических материалов.

Рекомендуемая поэтапная логика внедрения для кафедр УзГУМЯ включает три шага. На первом этапе (один семестр) преподаватель добавляет один онлайн-модуль (например, корпусное задание) к уже существующему очному курсу, фиксирует результаты и проводит самоанализ. На втором этапе (второй семестр) реализуется полноценный ротационный цикл с LMS-поддержкой и рефлексивным компонентом. На третьем этапе — конструируется интегрированный курс с оценочными рубриками, ориентированными на КПК. Такая логика позволяет избежать «шокового перехода» и обеспечить устойчивое освоение новых педагогических практик.

Таблица 2.

Соотношение компонентов КПК, методов обучения и инструментов оценки в модели смешанного обучения

Компонент КПК (Bachman, 1990)	Традиционный метод	Онлайн-инструмент	Индикатор оценки
Иллокутивная	Ролевая игра (симуляция речевых актов)	AI-чат-бот с прагматической ОС	Точность реализации речевого акта
Социолингвистическая	Дискуссия с анализом регистра	Корпусный анализ (COCA, SKELL)	Уместность регистра в контексте
Дискурсивная	PBLL — публичная презентация	Асинхронные форумы и эссе в LMS	Связность и когезия текста
Стратегическая	Управляемая дискуссия при сбое	Синхронная видеоконференция	Использование компенсаторных стратегий

Методические рекомендации для преподавателей. На основании проведённого теоретического обзора и анализа практики реализации смешанного обучения в языковых вузах представляется возможным сформулировать ряд методических рекомендаций, ориентированных на профессорско-преподавательский состав УзГУМЯ.

1. Принцип «от компетенции к инструменту». Проектирование курса следует начинать с описания целевых прагматических умений — конкретных речевых актов, регистровых компетенций, дискурсивных стратегий, — которые должны быть сформированы по итогам модуля. Только после этого подбираются педагогические методы и цифровые инструменты, каждый из которых должен быть функционально обоснован относительно целей. Обратный порядок («у нас есть Zoom, значит, сделаем онлайн-дискуссию») является распространённой ошибкой педагогического проектирования.

2. Принцип обязательного очного ядра. Даже при максимальной насыщенности онлайн-компонента очное взаимодействие должно сохраняться как обязательный, а не факультативный элемент курса. Именно в аудитории формируется та невербально-просодическая составляющая КПК, которую невозможно полноценно развить в письменной или даже видео-синхронной среде. Минимальная доля очных часов для языкового курса с прагматической ориентацией — не менее 40%.

3. Принцип прагматической ориентированности заданий. Как аудиторные, так и онлайн-задания должны быть сконструированы так, чтобы их успешное выполнение требовало прагматических решений — выбора уместного речевого акта, регистра, стратегии. Задание «прочитайте текст и ответьте на вопросы» не является прагматически ориентированным; задание «напишите ответ на жалобу клиента так, чтобы сохранить деловые отношения» — является.

4. Принцип формирующей обратной связи по прагматическим критериям. Традиционное исправление грамматических ошибок должно быть дополнено прагматической обратной связью: комментарием к уместности высказывания,

регистровой адекватности, реализации речевого акта. Это требует специальных аналитических рубрик, примеры которых представлены в Таблице 2. Откладывать прагматическую обратную связь «на потом» нецелесообразно: исследования фиксируют, что без целенаправленного инструктирования прагматические ошибки имеют тенденцию к стабилизации, а не к самокоррекции.

5. Принцип рефлексивного замыкания цикла. Каждый модуль курса должен завершаться рефлексивным заданием, в котором студент осмысляет собственный прагматический опыт — что получилось, что нет, почему. Коммуникативный дневник, видеопортфолио с аннотациями или peer-комментарий в LMS — конкретные форматы этого компонента. Без рефлексивного замыкания практика рискует оставаться имплицитной и не переходить на уровень осознанной компетенции.

6. Принцип системного профессионального развития ППС. Внедрение BL-курсов не должно быть индивидуальным экспериментом отдельных преподавателей — это задача кафедры и факультета. Необходимы: внутривузовские семинары по педагогическому дизайну смешанного обучения; наставничество более опытных в BL-практике коллег; накопление и распространение удачных методических решений в виде методического банка. Такой системный подход обеспечивает устойчивость инноваций и предотвращает «педагогическое выгорание» от вынужденного освоения новых форматов в одиночку.

Заключение. Проведённый теоретический обзор позволяет сформулировать ряд принципиальных выводов, имеющих как теоретическое, так и прикладное значение для методики преподавания иностранных языков в высшей школе.

Первый вывод касается природы КПК как педагогической цели. Коммуникативно-прагматическая компетенция — многомерный конструкт, охватывающий иллокутивную, социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую составляющие и описанный в классических работах М. Каналя и М. Свейн (1980) и Л. Бахмана (1990), — не формируется ни в условиях изолированного грамматического тренинга, ни в рамках одностороннего восприятия учебных текстов. Её развитие требует систематической практики в аутентичных или квазиаутентичных коммуникативных ситуациях при наличии целенаправленной обратной связи. Это делает КПК принципиально требовательной к качеству педагогического дизайна.

Второй вывод касается природы смешанного обучения как педагогической стратегии. Обзор показывает, что BL не сводится к механическому сложению очных и онлайн-компонентов: его эффективность определяется педагогически осмысленной интеграцией, при которой каждый компонент усиливает другой. Это подтверждается как теоретически — через концепцию «вдумчивой интеграции» Гэрисона и Кануке (2004), — так и эмпирически — через метаанализ Минз и соавторов (2013), зафиксировавший статистически значимое превосходство BL над моноформатным обучением.

Третий вывод связан с типологией цифровых инструментов. Не все из них в одинаковой мере релевантны для КПК. LMS-платформы обеспечивают организацию и документирование практики; корпусные ресурсы — контакт с аутентичными прагматическими паттернами; CMC-среды — практику живого дискурсивного взаимодействия; AI-инструменты — персонализированную обратную связь. Эффективный смешанный курс использует инструменты комплементарно, ориентируя каждый на конкретный компонент КПК.

Четвёртый вывод имеет институциональное измерение. Применительно к условиям УзГУМЯ предложенная четырёхкомпонентная модель (аудиторный, онлайн, рефлексивный, оценочный компоненты) является реализуемой в рамках существующей инфраструктуры при усло-

вии целенаправленного профессионального развития ППС и разработки методического сопровождения. Поэтапная логика внедрения позволяет избежать форсированного перехода и обеспечить органичное встраивание BL-практик в сложившуюся методическую культуру кафедр.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией предложенной модели: необходимы контролируемые педагогические эксперименты на базе конкретных курсов УзГУМЯ, позволяющие оценить динамику КПК с применением стандартизированных диагностических инструментов. Не менее важным направлением является разработка специализированных оценочных рубрик для каждого компонента КПК, адаптированных к социокультурным и дискурсивным нормам центральноазиатского образовательного контекста. Наконец, актуальной остаётся задача создания методического пособия для ППС УзГУМЯ, систематизирующего успешные практики внедрения BL в языковых курсах различного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. — Oxford: Oxford University Press, 1990. — 408 p.

2. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1, № 1. — P. 1–47. — DOI: 10.1093/applin/1.1.1.

3. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 215 p.

4. Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // The Internet and Higher Education. — 2004. — Vol. 7, № 2. — P. 95–105. — DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001.

5. Graham C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions // Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / eds. C. J. Bonk, C. R. Graham. — San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006. — P. 3–21.

6. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature // Teachers College Record. — 2013. — Vol. 115, № 3. — P. 1–47. — DOI: 10.1177/016146811311500307.

7. Staker H., Horn M. B. Classifying K–12 Blended Learning. — San Mateo: Innosight Institute, 2012. — 22 p.

8. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics: Selected Readings / eds. J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.

9. Gong H. Technology-Enhanced Pragmatic Instruction // Applied Pragmatics. — 2024. — Vol. 6, № 2. — P. 131–146. — DOI: 10.1075/ap.00023.gon.

10. A Systematic Review on the Effects of Blended Learning in EFL Higher Education Contexts / J. Alinejad [et al.] // Research in Second Language Acquisition. — 2024. — URL: https://www.researchgate.net/publication/378578077

11. Abdullayev M. Метапрагматические процессы в восприятии и использовании сленга и табуированной лексики в испанском языке //The Lingua Spectrum. – 2025. – Т. 1. – №. 1. – С. 146-171.

12. Хамракулова Б. А. Развитие коммуникативно-прагматической компетенции будущих преподавателей испанского языка с использованием технологии //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №. 4 [1]. – С. 81-88.

13. Хамракулова Б. А. Анализ коммуникативно-прагматических характеристик заголовков в спортивных статьях испанской прессы //Журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №. 9. – С. 18-23.